



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Läsarten i medialiseringens tidevarv

En läsartsanalys av fem svensklärares retorik om läsning

Jeremias Nilsson & Joel Pettersson

Inriktning: LAU395, examensarbete inom  
lärarprogrammet, avancerad nivå, 15 hp

Handledare: Anna Forné

Examinator: Iah Hansén

Rapportnummer: HT13-1160-02



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Läsarten i medialiseringens tidevarv. En läsartsanalys av fem svensklärares retorik om läsning.

**Författare:** Jeremias Nilsson & Joel Pettersson

**Termin och år:** HT13

**Kursansvarig institution:** (För LAU390/LAU395/LSÄ600: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

**Handledare:** Anna Forné

**Examinator:** Iah Hansén

**Rapportnummer:** HT13-1160-02

**Nyckelord:** läsart, medier, medialisering, läsning, estetisk, efferent, semiotisk, mimetisk, naiv, kritisk, kreativ läsning, mediereflexivitet, texttyper, dikotomi

Syftet med studien är att undersöka fem svensklärares föreställningar om läsning av olika typer av texter. Undersökningen genomförs mot bakgrund av den medialisering som sägs präglar samhället och skolan. Syftet är också att relatera till spörsmål som postulerats inom det senaste decenniets svenskämnesdidaktiska forskning, bl.a. frågor om hur, vad och varför man ska läsa olika typer av texter. Uppsatsens huvudfråga berör relationen mellan läsarter och texttyper. Denna besvaras genom att undersöka vilka läsarter som möjliggörs, efterfrågas och premieras i lärarnas resonemang. Materialet består av fem intervjuer med verksamma gymnasielärare inom ämnet Svenska. Intervjuerna genomfördes i november 2013. Undersökningsmaterialet analyseras genom åtta olika läsartsbegrepp.

Genom att använda läsarter som både undersökningsobjekt och analysverktyg syns vilka läsarter som efterfrågas av lärarna. Dessutom blottläggs tydliga relationer mellan specifika läsarter och medier. Generellt framträder den estetiska och kritiska läsarten som de mest efterfrågade – vilket både bekräftar och motsäger samtida forskning. Sammantaget anser lärarna att eleverna saknar den kritiska läsarten, ofta som en konsekvens av att medievanorna leder eleverna till en naiv läsart. Elevernas medievanor ställs också i konflikt till dem de möter i skolan.

Ett dikotomiskt tänkande präglar också lärarnas retorik om läsning, t.ex. genom att eleven antingen läser kritiskt eller naivt. Genom att använda läsarterna kreativ läsning och mediereflexivitet syns några få resonemang som uppluckrar dikotomin, men dessa är undantag. Ett tredje betydelsefullt resultat för undersökningen är att läsartsanalysen erbjuder flera sätt att beskriva läsning inom skolan. Till skillnad från tidigare svenskämnesdidaktisk forskning används här fler än ett läsartspar. Detta medför att beskrivningen av möjliggjorda och premierade läsarter nyanseras. För läraryrket i allmänhet och svenskläraryrket i synnerhet är detta betydelsefullt. Genom analysen syns att läsning och läsförståelse inte låter sig beskrivas som ett antingen-eller. Istället blottläggs hur såväl olika medier som didaktiska val erbjuder och begränsar vilka sätt att läsa som möjliggörs.

## Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Teoretisk anknytning.....	2
Medialisering.....	2
Svenskämnets utmaningar i medialiseringens tecken.....	3
Läsarten - text, läsare och situation.....	5
Läsarter inom litteraturvetenskapen och litteraturredaktiken.....	6
Nya läsarter.....	7
Kreativ läsning .....	7
Mediereflexivitet .....	7
Sammanfattning och förståelse .....	7
Tidigare forskning.....	8
Styrdokumentet och läsarter .....	8
Retorik och läsarter .....	9
Fler läsartsbegrepp: vidgade perspektiv .....	10
Metod .....	11
Val av datainsamlingsinstrument.....	11
Urval.....	12
Genomförande .....	12
Tillförlitlighet .....	13
Intervjuguide .....	14
Resultat och Analys.....	15
Efferent läsart.....	15
Estetisk läsart.....	16
Semiotisk läsart.....	18
Mimetisk läsart.....	20
Naiv läsart.....	21
Kritisk läsart .....	22
Retorisk läsartsvariant .....	23
Kulturkritisk läsartsvariant .....	24
Kreativ läsning .....	25
Mediereflexiv läsart .....	26
Slutdiskussion.....	27
Mönster.....	27
Medialiseringens påverkan.....	30
Läsarter och läsförståelse.....	31
Läsarten som undersökningsobjekt och analysverktyg .....	32
Referenslista.....	33
Otryckta källor .....	34
Bilagor.....	36
Bilaga 1: Intervjuguide .....	36
Bilaga 2-6: Transkriptioner .....	37

## Inledning

Under arbetet med denna studie presenterade Skolverket en rapport över den senaste Pisa-undersökningen, vilken fick ett enormt medialt utrymme och genomslag. Enligt denna undersökning inte bara sjönk de svenska 15-åriga elevernas resultat, trenden var också en av de mest negativa av de deltagande OECD-länderna. För första gången låg också de svenska elevernas sammanlagda resultat under den genomsnittliga OECD-nivån (Skolverket 2013a). Resultatredovisningen startade en intensiv debatt mellan Sveriges politiska partier. Samma dag som tillkännagivandet uttalade sig Stefan Löfven, partiledaren för Socialdemokraterna, om en "nationell kris" (Kärrman, *Dagens Nyheter*, 2013) och nuvarande skolminister Jan Björklund om att läget var "[m]ycket allvarligt [...] för ungdomarna, för skolan och Sverige" (Bloodworth, *Expressen*, 2013). Inte minst uppmärksammades de sjunkande resultaten i läsförståelse. Inom detta område fanns den största skillnaden mellan flickor och pojkar och dessutom sjönk också de sämre presterande elevernas resultat allra mest (Skolverket 2013b).

Analysen som närmare berör den senaste Pisa-undersökningen har, förutom Skolverkets egen rapport, i skrivande stund ännu inte nått ut. Den sjunkande läsförståelsen har dock synliggjorts i tidigare undersökningar, t.ex. i *Pisa 2009* och *Pirls 2011*. Dessa resultat har också diskuterats och problematiserats. Per Kornhall (2013) menar att de allra mest bekymmersamma tendenserna är att skillnaderna mellan de bättre och sämre presterande eleverna ökar, samt att pojkars läsförståelse sjunker. Samtidigt lyfter han resultat ur internationella mätningar som pekar på fortsatt starka resultat av svenska elever. Dessa rör förutom förståelsen av engelska också "digital läsning" (Ibid.:31). Den mätning Kornhall syftar på bör (detta framgår faktiskt inte) vara *Pisa 2009* som just undersökte digital läsning. Det intressanta med denna undersökning, förutom svenska elevers goda resultat, är att andra förmågor uppmärksammas än de som berör läsning av traditionell tryckt text. I Skolverkets analys av undersökningen beskrivs en god digital läsförmåga bl.a. inbegripa en förståelse av designens betydelse för texten, multimodal literacitet och navigering mellan olika s.k. kunskapskällor (Skolverket: 2013c:7). Analysen förklarar också bakgrunden till undersökningen av digital läsning. Grundläggande är statistik som pekar på förändrade läsvanor bland barn och ungdomar. Tendensen är att elever i mindre grad läser texter i tryckt form än tidigare och i högre grad läser texter på datorn och internet (Ibid.:5f).

De förändrade läsvanorna och den nationella hotbilden av en sjunkande läsförståelse var vanliga teman även på de svenskämneskonferenser vi deltog i under vår verksamhetsförlagda utbildning på ett gymnasium. Under en konferens presenterades resultat från en diagnos som lärarna och skollädaingen låtit elever i årskurs ett genomföra. Även dessa pekade på en nedåtgående trend. Diskussionerna som utbröt efteråt var intressanta av flera anledningar och sådde fröet till denna uppsats intresseområde. Lärarna talade om "funktionella analfabeter", ett epiteta som vi förstod beskrev en elev som knäckt läskoden men som inte kunde tillgodogöra sig innehållet i texter på något sätt. Man menade vidare att den funktionella analfabetismen var vitt utbredd och att uppgifter som man tidigare hade kunnat genomföra med elevgrupper nuförtiden var omöjliga. Det rådde också en tämligen ensidig uppfattning om vad läsförståelse innebar och på vilket sätt den ansågs bristfällig. Framförallt lyftes en långsam läshastighet och en dålig ordförståelse. Dessa åsikter var heller inte knutna till olika typer av texter, utan ansågs generella och problematiska i de flesta sammanhang. Dessa diskussioner berördes också av en stor förändring som skolan genomgått. För tre år sedan infördes en s.k. 1-1-satsning. Den innebar att varje elev tilldelades en dator att bära med sig och använda i undervisningen. I vissa av lärarnas resonemang framställdes datorn som en

direkt orsak till den sjunkande läsförståelsen. Även om dessa åsikter inte stod oemotsagda så fanns en utbredd bild av att datorn och datoranvändningen påverkade elevernas läsförmåga. En förklaring som flera av lärarna gav var att elever i dag väljer bort skönlitteraturen till förmån för internet, filmer och datorspel.

Våra iakttagelser av lärarnas problemformuleringar och förklaringar relaterar till de resonemang och diskussioner om litteraturläsning, medieanvändning och medieutveckling som förts inom det svenskämnesdidaktiska forskningsfältet under det senaste decenniet. Mot bakgrund av att samtiden sägs präglas av en *medialisering* – en process som bl.a. karaktäriseras av att tillgången till olika typer av medier ökar och att uttryckssätt tar sig fler och varierande (ofta digitala) former – problematiseras bl.a. frågor om vilket ämnesstoff som ska behandlas inom ämnet och på vilket sätt det bör göras (Fornäs 2011:6). I slutet av 00-talet har receptionsteorier och läsartsbegrepp använts för att besvara och diskutera dessa frågor. Centralt för denna teoribildning är att det inte finns ett sätt att läsa, utan flera. Dessutom skiljer sig sätt och möjligheter att läsa beroende på medium.

Med hjälp av receptionsteorier och läsartsbegrepp vill vi ta oss an frågor om vilken plats olika typer av texter får i svenskämnet på gymnasiet, hur texterna läses och vilka skillnader som finns mellan olika medier. Vårt intresse grundar sig inte minst i de, som vi uppfattade dem, enkelspåriga resonemangen hos lärarna på den skola vi hade vår verksamhetsförlagda utbildning (hädanefter förkortat vfu).

## **Syfte och frågeställningar**

Mot bakgrund av medialiseringen och samtida svenskämnesdidaktisk forskning är syftet med denna uppsats att undersöka lärares föreställningar om läsning av olika typer av texter – både tryckta och otryckta. Mer preciserat vill vi, utifrån fem svensklärares retorik om läsning, undersöka vilka läsarter som möjliggörs, efterfrågas och premieras. Vi vill också undersöka vilken relation dessa läsarter har med olika typer av texter.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Vilka texter/medier beskriver lärarna att eleverna möter i undervisningen?
- Vad vill lärarna att eleven uppmärksammar i läsningen av olika typer av texter?
- Vilka skäl ser lärarna till att läsa olika typer av texter?
- Vilken relation finns mellan eventuella sätt att läsa och olika typer av texter?

## **Teoretisk anknytning**

### **Medialisering**

En stor del av det senaste decenniets svenskämnesdidaktiska forskning har diskuterat vilken påverkan *medialiseringen* av samhället har på ämnesundervisningen. Inom denna diskussion lyfts frågor som rör både problem och utmaningar. För att närma oss dessa ska vi först reda ut vad begreppet medialisering innebär, både i samhället, i skolan och i svenskämnesundervisningen.

Termen medialisering är ett väl använt begrepp inom flera olika forskningsfält (Fornäs 2011:6). En grundläggande distinktion är den mellan mediering och medialisering, där det förra syftar på kommunikation och förmedlingssammanhang i allmänhet och det senare på en längre historisk process där framförallt kvantiteten av medierande sammanhang kan sägas öka och ges allt större betydelse (Ibid.). Medialisering av samhället kan något tillspetsat sägas vara en pågående utveckling där former för kommunikation ikläder sig fler och fler skepnader och där dessa i allt högre grad anses påverka människans livsbetingelser och identitetsskapande (Ibid.:5; Elmfeldt & Erixon 2007:121).

Den här studien utgår från två antaganden som är avgörande för att tala om att svenskämnet befinner sig i en medialiseringsprocess. Det första antagandet är att medialiseringen syns i styrdokumentet. I den tidigare kursplanen för ämnet Svenska användes det *vidgade textbegreppet* för att uppmärksamma att även auditiva och visuella medier (t.ex. musik, foto och film) skulle vara en del av ämnesstoffet (Skolverket 2000). I den nuvarande ämnesplanen, som sattes i bruk 2011, har det vidgade textbegreppet ersatts med *olika typer av texter* (Skolverket 2011a). Förändringen kommenteras explicit av Skolverket: Text ska nu associeras till skrivna texter, ”men även multimediala texter innefattas, dvs. texter som kombinerar till exempel skriven text, bild och ljud” (Skolverket 2011b). En skillnad mot den äldre kursplanen är också att det i den nuvarande i högre grad anges vilket typ av text som avses i de olika beskrivningarna (Ibid.). Trots dessa snävare formuleringar om vad text är och kan tänkas vara så ska ämnesundervisningen fortfarande innehålla olika typer av texter. T.ex. menar Parmenius Swärd, som diskuterar likheter och skillnader mellan den tidigare och nuvarande ämnesplanen, att texter fortfarande ”ska betraktas i ett vidgat perspektiv” (2011:54).

Det andra antagandet är att skolan och svenskämnet befinner sig i en mediekulturell och medieteknologisk förändringsprocess inom ramen för samhällsutvecklingen. Ett tecken på detta är att skönlitteraturen inte längre kan sägas vara det dominerande mediet för barn och ungdomar. Istället framträder datorspelet, filmen och bloggen som centrala och primärt betydelseskapande medier (se. t.ex. Olin-Scheller 2006; Elmfeldt & Erixon 2007:121). Dessutom har tillgången till medieteknologi och olika typer av medier ökat markant under de senaste decennierna, framförallt genom datorn och internet som via nedladdning ger tillgång till filmer, ljudfiler och skönlitterära texter. Denna del av medialiseringen framträder rent statistiskt. År 2012 uppgav t.ex. 98 procent av Sveriges yngre vuxna (16-24 år) att de har tillgång till en dator med internetanslutning (SCB 2011) men också inom skolan genom de så kallade 1-1-satsningarna som ger varje elev tillgång till en egen dator att använda i undervisningen.

### **Svenskämnets utmaningar i medialiseringens tecken**

Som syntes i styrdokumentens formuleringarna ovan *ska* undervisningen i Svenska behandla olika typer av texter och medier. Svenskämnesdidaktisk forskning har under de senaste decennierna diskuterat hur skolan i praktiken klarar av detta uppdrag. Ett grundläggande problem rör vad man kan kalla en innehållskonflikt – alltså vilket ämnesstoff som skall behandlas inom svenskämnet. Nyare texttyper och medier har historiskt, både i debatten om ämnesinnehåll och i lärarnas retorik och ämnespraktik, ofta setts som hot mot en god kultur som måste bevakas och försvaras. I *Varför läsa litteratur?* förklarar Magnus Persson, hur vidgningen av textbegreppet måste balanseras genom ett fasthållande av vissa texttyper (t.ex. skönlitteraturen) ”som särskilt betydelsefulla” eftersom vidgningen ter sig allt för radikal (2007:54). Till de privilegierade texttyperna räknar han idag skönlitteratur, film och teater. Nyare medier däremot, förknippas ofta med populärkulturen och fritidssysselsättningen.

Dessa fenomen har inte sällan ansetts som skadliga vilket inneburit att de haft svårt att ta plats i undervisningen (se också Bergman 2009:16).

Man kan här tala om en process där varje nytt medium måste accepteras för att tas i bruk och göras meningsfullt i ämnesundervisningen. Även om "olika texttyper", som det numera formuleras i ämnesplanerna, tar plats i undervisningen kvarstår flera didaktiska frågor obesvarade. Flera studier pekar nämligen på hur arbete med nya medier, åtminstone delvis, missar målet. Persson ser bl.a. hur de tidigare styrdokumentens betoning av mediernas centrala roll i samhället i undervisningspraktiken generellt manifesterade sig i en "konventionell och reducerande mediekunskap" (2007:54). Dessutom riktar han direkt kritik mot styrdokumentens fokusering på källkritik, alltså fokuseringen på att eleven skall ha förmåga att värdera om viss information är sann eller falsk. Dessa formuleringar osynliggör viktigare aspekter att ta fasta på i arbetet med medier. Persson vill lyfta vad han kallar *mediekritik* som en central förmåga att utveckla, detta då medialiseringen gör både gränserna mellan information och underhållning och gränserna mellan fakta och värderingar allt otydligare (Ibid.:54f). Liknande resonemang syns i Christina Olin-Schellers empiriska studie om ungdomars fiktionsläsning. Hon pekar på hur det vidgade textbegreppet i undervisningspraktiken reduceras till några filmvisningar. Filmerna behandlas heller inte lika ambitiöst som skönlitteraturen. Istället för att uppmärksamma filmmediets specifika kommunikativa förutsättningar och villkor visar man film för att illustrera litteraturhistoriska epoker eller för jämföra den med en skönlitterär förlaga. (2006:107-143).

Utifrån dessa problem har en svenskämnesdidaktisk strömning försökt att skifta perspektiv. Snarare än att se nya medier som hot talar man om fördelen med att införliva och aktivt använda dem i undervisningen. Jonas Elmfeldt och Per-Olof Erixon betraktar nyare medier inte som något hämmande eller förhindrande utan "som en integrerad del av barns och ungdomars kulturella liv" (2007:247). Genom denna syn, där nyare medier ses som naturligt ämnesstoff och som utgångspunkter för undervisning, blir utmaningarna för ämnesundervisningen synliga. Roger Säljö pekar på hur dagens skolelever har utvecklat vanor i en "kraftfull medieomgivning" och frågar sig hur dessa ska integreras i skolan och lärandet. Viktiga frågor att reda ut är t.ex. hur elevernas läs-, skriv- och andra intellektuella vanor stämmer med skolans praktiker och mönster för kunskapsbildning (2012:235).

Dessa tankar finner starkt stöd i Olin-Schellers ovan nämnda avhandling. Hon finner att elever i mycket högre grad skaffar sig läserfarenheter från texttyper som historiskt sett sällan klassificerats som "god kultur" eller har haft en naturlig del i svenskämnet (2006:28). De, ofta multimodala, texter eleverna läser på fritiden matchas sällan med dem de läser i skolan. Olin-Scheller talar därför om ett *glapp* mellan skolans textvärldar och de som eleverna befinner sig i och behärskar – ett glapp som undervisningen inte verkar kunna överbrygga (Ibid.:213). En viktig poäng för den ämnesdidaktiska strömning Olin-Scheller är en del av, blir att innehållsfrågan (den didaktiska vad-frågan) till viss del relativiseras. Viktigare är att minska glappet genom att utgå från elevernas text- och erfarenhetsvärldar (jfr. Lundström 2009).

Om den litteraturredidaktiska *vad*-frågan besvaras med t.ex. multimodal text måste också frågorna om *hur* och *varför* få nya svar. Erixon menar att när skriftkulturen utmanas genom ämnets medialisering utmanas också boken som den privilegierade texttypen. Logiskt nog måste då olika mediers och texttypers för- och nackdelar diskuteras eftersom de för med sig olika typer av kommunikativa förutsättningar (2012:189-190).

## Läsarten - text, läsare och situation

Vad som sker i mötet med en text, hur tolkningsprocessen och meningsskapandet ser ut kan förklaras på flera sätt. Enkelt uttryckt har man utgått ifrån texten, läsaren och situationen som de tre huvudsakliga aspekterna för att beskriva och förklara meningsskapandet i läsakten. Beroende på tolkningstradition har dock olika faktorer framhållits som mer eller mindre betydelsefulla (Tengberg 2011:231). Eftersom läsartbegreppet kan sägas skära igenom och inbegripa såväl text som läsare och situation samtidigt, ska vi inledningsvis beskriva olika receptionsteorier.

Nykritiken (*New Criticism*) placerade texten i centrum genom att förespråka en närläsning av texten och dess litterära formspråk, för att utvinna textens mening. Denna formalistiskt präglade analysmodell fick sedermera lämna plats för läsaresponsteorier eller receptionsteorier som framhåller både läsaren och den tryckta texten som betydelsefulla i tolkningsprocessen (Arfwedson 2006:19f). Inflytelserikt blev Louise M. Rosenblatts transaktionella perspektiv. Förhållandet mellan texten och läsaren beskrivs enligt Rosenblatt som reciprokt där båda parter är aktiva i meningsskapandet (Rosenblatt 2002:235). Receptionsteoretikern Wolfgang Iser tillskriver också texten och läsaren betydelse, men med andra termer. Texten ses här som en konstruktion med inbyggda tomrum (*structured blanks*), vilka läsaren fyller med hjälp av sina erfarenheter och sin förståelse (Iser enligt Agrell 2009:35; Arfwedson 2006:20). I läsakten möter alltså läsaren en ”schematisk struktur” bestående av former, konventioner och betydelsefält. Dessa strukturer, menar Iser, skapar delvis sin läsare, samtidigt som läsaren skapar texten genom att tillföra mening i tomrummen. Utifrån dessa resonemang förbereds och påbjuds läsaren vissa sätt att läsa och skapa mening. Iser talar därför om en *implicit läsare* som är inbyggd i texten. Läsarens frihet till tolkning och meningsskapande är därmed inte absolut (Iser enligt Agrell 2009).

Olika teoretiker förklarar textens påbudande tilltal på olika sätt och terminologin erbjuder stor variation. Den textuella funktion Iser kallar implicit läsare ser Agrell snarare som en *läsart* (se Agrell 2002). Här skisseras alltså en förklaring till vad läsart kan betraktas vara. Vår förståelse av läsartsbegreppet bottnar i uppfattningen om ett ömsesidigt förhållande mellan text och läsare. Varken texten eller läsaren är autonom i tolkningsprocessen: de påverkas av varandra, men också av situationen. Texten äger på så vis ett speciellt tilltal, vilket läsaren kan reagera på samtidigt som läsaren tar med sig erfarenheter, referensram och förståelse in i läsningen av texten.

För att precisera läsartsbegreppet ytterligare behöver två definitioner lyftas fram. I stora drag försöker läsartsbegreppet inringa och beskriva hur man läser. Det kan ses som läsarens *sätt att läsa* texten (Ibid.). Agrell betonar i detta avseende att texten ”i egenskap av schematisk struktur och teckenprocess [kan] generera flera olika såväl läsningar som läsarter, kanske rentav oändligt många – men inte vilka som helst” (Agrell 2009.:36). Både text och läsare är alltså viktiga element. Michael Tengberg menar att läsartsbegreppet pekar på något läsaren *gör* med texten, samtidigt som det uppmärksammar de funktioner i texten som läsaren aktiverar (2009:358). Dessutom utgörs de av ”de tolkningskonventioner och förhållningssätt som möjliggör och begränsar urskiljande av texten” (Tengberg 2011:193).

Utifrån Tengbergs sista precisering blir alla tre aspekter väsentliga. Det handlar om text och läsare men också situationen eftersom det i situationen ryms förhållningssätt och tolkningskonventioner. Ur ett didaktiskt perspektiv kan alltså vad en lärare väljer att uppmärksamma vara avgörande för hur eleverna läser.



## Läsarter inom litteraturvetenskapen och litteraturredaktiken

Det finns en uppsjö av läsartsbegrepp. I litteraturvetenskapliga sammanhang faller föreställningen om reception ofta tillbaka på Hillis Millers begrepp *kritisk* respektive *naiv* läsning (Persson 2007:214; Elmfeldt & Persson 2009:1,3). Den naiva läsarten kännetecknas av en uppsluppenhet och inlevelsefullhet i vilken läsaren inte ifrågasätter, fattar misstankar eller fastnar på orden (Persson 2007:206f). Detta sätt att läsa förknippas ofta med barndomens oskuldsfulla odistanterade läsning. Kritisk läsart beskrivs som en motsats till naiv läsning och delas in i två varianter: retorisk och kulturkritisk. Den förra jämföras med närläsning med fokus på formspråk och lingvistiska begrepp och den senare söker frilägga ideologier och föreställningar om t.ex. ras och klass i texten (Ibid.:208). Till skillnad från naiv karaktäriseras denna av en objektiv och distanserad läsning i vilken läsaren är ifrågasättande och misstänksam (Miller enligt Persson:206). Båda läsarter ses, enligt Miller, som nödvändiga men oförenliga (Ibid.:264). Detta inkompatibla förhållande kallar han för läsningens *apori* (Ibid.:214).

Väl använda är också Michael Riffaterres begrepp *semiotisk* och *mimetisk* läsart. Den mimetiska läsarten handlar om textens handlingsplan, dvs. dess avbildande dimension. Läsningen uppehåller sig här vid referentiella aspekter i uppmärksammandet av sambandet mellan text och verklighet. Den semiotiska läsarten rör sig istället runt betydelseplanet och träder i kraft vid möte av t.ex. avvikande språkliga tendenser s.k. *ogrammatiskheter*. Dessa språkliga avvikelser tvingar läsaren att stanna upp och uppmärksamma texten som text och teckenprocess istället för avbildning av en verklighet (Riffaterre enligt Tengberg 2010:85). Dessa språkliga anomalier är dessutom centrala i urskiljandet av textens intertextuella kopplingar. Läsarterna bygger på uppfattningen att en text säger en sak men menar en annan (Ibid.).

Det begreppspar som fått den mest framskjutna rollen inom den svenskämnesdidaktiska forskningen är sannolikt Rosenblatts *efferent* och *estetisk* läsart (Arfwedson 2006:20; Tengberg 2010:2f). Dessa begrepp bottnar i en övertygelse att det finns en skillnad mellan litterärt läsande och annat läsande (Rosenblatt 2002:235). Rosenblatt definierar efferent läsart som analytiskt abstraherande ”av den information eller handlingsdirektiv som kommer att återstå sedan läsningen är avklarad” (Ibid.:41). Hon kopplar denna läsart främst till läsning av facktexter och menar samtidigt att denna läsart bortser från en känslomässig upplevelse. Andra texter kräver en annan läsning: estetisk. Den estetiska läsarten riktar istället uppmärksamheten mot mer affektiva aspekter - förnimmelser, känslor, föreställningar och upplevelse är här viktiga element (Ibid.:41).

Förutom vissa likheter mellan begreppen har samtliga begreppspar det gemensamt att de bildar dikotomier. I enlighet med dikotomiernas grundprincip definieras läsarterna lika mycket genom dess motsats som via negation - A är vad B inte är och vice versa. Dessa dikotomier placerar läsningen i ett ”antingen-eller”: man läser antingen kritiskt eller naivt, semiotiskt eller mimetiskt. Inom litteraturvetenskapen har en objektiv och distanserad läsart setts som önskvärd och eftersträfvärd (jfr. Persson 2007; Elmfeldt & Persson 2009:4). Den naiva läsarten med fokus på upplevelse och känsla erbjuds inte samma plats. Till detta hör en uppfattning om högt och lågt. Det subjektiva och inlevelsefulla sättet att läsa förknippas med fritidsläsning, populärkultur och föreställningen om användningen av medier (Elmfeldt & Persson 2009:4f). Det får därmed en lägre status i jämförelse med en sofistikerad kritisk läsning. På detta sätt skapas således en värdeladdad hierarki som medför en urskiljning av en

bra och en dålig läsart. Användningen av begreppsparen har under de senaste åren kritiserats. Tengberg menar t.ex. att svensk litteraturredaktisk forskning ”stelnat i ett specifikt sätt att betrakta den befintliga och den möjliga litteraturläsningen i skolan” (2010:81). Denna stelning är en konsekvens av att användningen av läsartsbegreppen leder till det dikotomiska tänkande som i exemplet naiv-kritiskt ovan. Vid studier av empiriskt material skapas därför, i praktiken, ett antingen-eller förhållande där eleven anses läsa på det ena eller andra sättet, t.ex. efferent eller estetiskt. Tengberg illustrerar detta genom Rosenblatts begreppspar och hävdar att en ”intellektuell rationell informationsläsning ställs emot en subjektiv emotionell upplevelseläsning” (Ibid.:2-3; jfr. Elmfeldt & Persson 2009:5).

## Nya läsarter

### Kreativ läsning

I ett försök att bryta upp och uppluckra dikotomin mellan Millers begreppspar kritisk-naiv lanserar Persson ett alternativt begrepp som han kallar *kreativ läsning*. Han definierar begreppet som en kombination och utforskning av relationen mellan den naiva och kritiska läsningen, men menar samtidigt att det rör sig om läsarens reflektioner över sin egen läsning (2007:264). Precis som den litteraturvetenskapliga receptionsforskningen gör, utgår kreativ läsning från läsarens möte med den tryckta skönlitteraturen. Persson öppnar dock dörren för andra medier än den traditionella tryckta texten. Med stöd i Elmfeldt och Erixons forskningsprojekt problematiserar han nya mediers påverkan på receptionen och menar att gränsen mellan den naiva uppslukande läsarten och den mer objektiva, distanserade kritiska läsarten tycks ”upphävd” och ”förskjuten” i receptionsprocesserna av nya medier (Ibid.:215).

### Mediereflexivitet

Genom att beskriva hur läs- och skrivförmågan utvecklas hos barn och ungdomar som vuxit upp i en medialiserad omgivning presenterar Elmfeldt och Erixon begreppet *mediereflexivitet* för att fokusera på nyare medier av framförallt multimodal karaktär (Elmfeldt & Erixon 2007). Mediereflexivitet definieras, i samklang med en kreativ läsart, som en pendling eller oscillering mellan två poler: dels mellan *immersiv* och *distanserad* reception, dels mellan *immedialitet* och *hypermedialitet*. Immersiv reception kan här liknas vid den naiva läsarten, där läsningen beskrivs som uppslukande. Distanserad reception kan följaktligen förstås som det naivas motpol - kritisk läsning. Pendlingen mellan dessa menar författarna vara i bruk såväl vid läsning av både skönlitterära texter som vid läsning av nyare digitala texter. Immedialitet och hypermedialitet anspelar på de visuella mediernas blandning och hybridformer som uppkommer i den medieteknologiska utvecklingen och förklaras genom metaforerna fönster respektive spegel. Mediet som fönster syftar här på genomskinlighet, man ser *genom* mediet och är i omedelbar kontakt med det medierade. Hypermedialitet, dvs. spegeln, illustrerar den reflexiva receptionen – man ser *på* ett medium som använder sig av en viss medieteknologi (Ibid.:122f). Författarna menar att oscilleringen mellan mediet som fönster och spegel inringar innebörden av begreppet mediereflexivitet (Ibid.:123).

### Sammanfattning och förförståelse

Utifrån denna översiktliga presentation av medialiseringen av svenskämnet, receptionsteorier och läsartsmodeller framkommer flera sammanvävda utmaningar för den svenskämnesdidaktiska forskningen. På grund av ett framväxande medielandskap och en mediekultur ändras förutsättningarna för svenskundervisningen och dess arbete med olika

typer av texter. Det blir således relevant att ställa frågan om *vad* som läses men också *hur* dessa olika typer av texter läses. Själva läsarten blir därmed en viktig aspekt att undersöka. Hittills har, som tidigare nämnts, en snäv fokusering av särskilda dikotomiska läsartsbegrepp präglat litteraturdidaktiken på såväl litteraturvetenskapliga som ämnesdidaktiska arenor. Rosenblatts estetiska läsart har t.ex. fått en betydande roll i svenskundervisningen medan Millers kritiska läsart premieras i litteraturvetenskapliga sammanhang. För att undvika dilemmat med en ensidig fokusering på ett av läsartsparen och för att få en mer nyanserad beskrivning av förhållningssättet till litteratur och läsning behövs dock en större variation av läsartsmodeller lyftas in som analysverktyg i både receptions- och den ämnesdidaktiska forskningen (se Tengberg 2010). Nyare medier väcker också frågan om nya receptionsmonster, vilket läsartsbegrepp som kreativ läsning och mediereflexivitet försökt beskriva. Centralt för dessa är att den dikotomiska gränsen t.ex. naiv och kritisk läsart tycks vara upphävd (jfr. Persson 2007; Elmfeldt & Erixon 2007).

## Tidigare forskning

Studien förenar två olika fält i sin ansats att anknyta till frågor som formulerats inom det samtida svenskämnesdidaktiska och receptionsteoretiska forskningsfältet. Den tidigare forskningen baseras på att den antingen har beröringspunkter med denna uppsats ämnesområde, frågeställningar och material. Utifrån dessa tre punkter hittar studien stöd men också eget utrymme. Den finns givetvis en avsevärd mängd forskning som undersöker läsning i ett skol- eller litteraturdidaktiskt sammanhang. Att undersöka lärares retorik (och likaså praktik) i samband med läsning är således inget nytt. Läsarten, som objekt och analysverktyg, är däremot ett tämligen snävt ämnesområde och likaså ganska utforskat. I det avseendet finns det förhållandevis sparsamt med studier att tillgå. Här nedan presenteras ett urval av denna tidigare forskning. Redogörelsen tar avstamp undersökningar om läsarter i styrdokumentet. Därefter presenteras forskning som undersökt lärares retorik och avslutningsvis redogörs för nyare läsartsperspektiv.

### Styrdokumentet och läsarter

Styrdokument har inom svenskämnesdidaktisk forskning studerats och analyserats utifrån en mängd forskningsfrågor och utgångspunkter. I några fall har undersökningarna behandlat vilka sätt att läsa som styrdokumentet premierat. Med den kulturella vändningen som bakgrund gör Persson (2007) en retorisk och utbildningspolitisk analys av olika styrdokument, men också av läroböcker. Hans undersökning rör sig kring de arenor som behandlar litteraturundervisning, bl.a. skolans styrdokument, och utifrån dessa söker han de skäl som presenteras för att läsa litteratur, vilket delvis är studiens huvudsakliga mål: ”Syftet är att granska om och hur litteraturläsningen legitimeras, samt föra en kritisk diskussion kring ett antal för litteraturstudierna angelägna frågor” (Ibid.:17).

Utifrån grundskolans och gymnasieskolans kursplaner för Svenska urskiljer han ett dussin kategorier av legitimeringar för att läsa litteratur (se Persson 2007:123ff). I en kritik mot några av dessa framhåller han att de legitimeringar och de litteratursyner som erbjuds är förlegade i jämförelse med uppfattningar i litteraturteoretiska sammanhang. Han syftar då främst på kursplanernas syn på litteraturen som allmänmänsklig och en spegling av sin tid och kontext (Ibid.:150). Likaså problematiserar han uppfattningen av litteratur som enbart god, och god för alla. I diskussionen om kursplanernas legitimeringar av litteraturläsning lyfter han

det vidgade textbegreppet endast i förbigående. Han påpekar att filmens och teaterns ställning till skönlitteraturen inte längre nämns som underordnat, men att de ibland nämns och ibland inte (Ibid.:131). Intressant är att Persson själv, i kursplansformuleringarna, tar fasta på det uttryckligen skönlitterära, även om det i samma mening följs av film och teater etc. (se Ibid.:122f). Om detta är resultatet av ett medvetet val eller en uppfattning av att skönlitteratur även inbegriper de andra formerna är vanskligt att säga. Det är dock märkbart att de legitimeringar Persson skönjer stannar vid litteratur och skönlitteratur, och inte andra medier. Perssons undersökning spänner sig över flera läroplaner och kursplaner. Den innefattar alla läroplaner från *Lgr 62* till *Lpo/Lpf 94*. Beträffande kursplanerna för Svenska använder han *GY 2000*, och därefter en rad olika högskolors kursplaner för litteraturvetenskap. Värt att notera är alltså att hans undersökning endast sträcker sig till den förra läroplanen och den förra kursplanen för Svenska (*Lpo/Lpf 94* respektive *Gy 2000*).

Även i Christian Mehrstams avhandling *Textteori för läsforskare* analyseras tidigare läro- och ämnesplaner. Läsartsbegreppet får dock en större betydelse hos Mehrstam än hos Persson eftersom han undersöker vilka sätt att läsa som har premierats, efterfrågats och gjorts möjliga genom styrdokumentens formuleringar (Mehrstam 2009:66). Detta material är emellertid sekundärt för Mehrstam. Primärt är istället ett kortare utdrag ur ett läromedel, vilket han själv understryker får ett betydligt större utrymme än styrdokumentsanalysen. Avhandlingens syfte är nämligen att vara teoriprovande med poängen att hitta nya och kreativa textperspektiv för att ta sig an primärmaterialet (Ibid.). Mehrstam urskiljer tre läsarter i styrdokumentet för svenskämnet på gymnasieskolan mellan 1971 och 2000. Dessa kallar han den *litteraturhistoriska läsningen*, den *personliga läsningen* och den *teknisk-analytiska läsningen*.

Till skillnad från Perssons och Mehrstams undersökningsområden fokuserar föreliggande uppsats på lärares retorik och inte direkt på styrdokumentet. Vi menar ändå att det är viktigt att poängtera styrdokumentets värde av det enkla skälet att lärares retorik om hur, vad och varför man ska läsa i ämnet bör vara influerad av deras egna tolkningar av just styrdokumentet. Ett än viktigare delat intresse mellan föreliggande uppsats och Perssons och Mehrstams forskning är det som berör frågor om varför och hur man ska läsa litteratur i skolan. Till skillnad från Persson uppmärksammar uppsatsen legitimeringarnas bakomliggande hur-fråga i högre grad (han snuddar vid läsartsbegreppet och därmed hur-frågan vid ett tillfälle (se Persson 2007:124)). Mehrstam använder däremot läsartsbegreppet explicit och i större utsträckning. Det finns i användningen av läsarter som analysverktyg av styrdokumentet en uppenbar koppling mellan Mehrstams avhandling och denna uppsats. Men de läsartsbegrepp Mehrstam lyfter fungerar i första hand för att analysera primärmaterialet och de är dessutom alltför allmänt formulerade för att kunna användas som verktyg i vår analys.

## **Retorik och läsarter**

Flera studier har också undersökt förhållandet mellan lärares retorik och praktik utifrån frågeställningar om skönlitteraturens roll. Gunilla Molloy har forskat om skönlitteratur i svensk skola. Under tre år följde hon fyra klasser på högstadiet. Förutom lektionsbesök och observationer består hennes material av enkäter och intervjuer med både elever och lärare. Hennes studie har en receptionsteoretisk ansats, med delfokus på genus. Viktiga frågor för henne är: Vad händer i mötet mellan eleven och den skönlitterära texten? Hur uppfattar eleverna lärarens intentioner med läsningen av skönlitteratur? Vilka är egentligen lärarens intentioner? (Molloy 2003:15). För att besvara dessa frågor vänder hon sig till Rosenblatts resonemang om litteraturläsning i allmänhet och hennes läsartspar i synnerhet. Molloy

skriver: ”begreppen efferent och estetisk läsning blir [...] användbara inte bara för att förklara elevers reaktioner på vissa texter, utan också för att se vad läraren vill att eleven skall fokusera på i texten” (Ibid.:49). Hon kombinerar sedan Rosenblatts teorier med Kathleen McCormicks repertoarbegrepp (allmän och litterär repertoar), som också avser förklara mötet mellan text och läsare. Centralt för studien är dessutom Malmgrens tre ämneskonstruktioner vilka sägs beskriva olika sätt att sätta samman ämnesundervisningen i Svenska. De tre konstruktionerna benäms *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. Med hjälp av dessa försöker Molloy ”diskutera spår av ämnets traditioner” som hon möter i bl.a. lärares retorik och praktik (Ibid.:38ff).

Även Lundström tittar i sin avhandling *Textens väg – om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (2007) på förhållandet mellan retorik och praktik. Hans undersökning kretsar runt flera retoriska plan: dels styrdokumentens, dels lärarnas ämnesdidaktiska retorik. Han tolkar och belyser lärarnas reflektioner, texturval och praktik utifrån skolforskaren Arthur N. Applebees kulturbegrepp och McCormicks repertoarteori. Lundström når samma slutsats som Olin-Scheller gör i hennes avhandling. Han ser en diskrepans mellan elevernas texterfarenheter och de texter som eleverna möter i skolan. Elevers interaktiva mediepräglade texterfarenheter möter skolans kanonlitteratur vilket skapar ett problematiskt glapp (2007).

Molloy och Lundström undersöker alltså likt denna uppsats lärares retorik om litteraturläsning. Precis som hos Molloy används också Rosenblatts läsartsbegrepp för att förklara de sätt och möjligheter att läsa som erbjuds i svenskämnet. En grundläggande skillnad är dock att flera läsartsbegrepp används i denna studie. Dessutom undersöks läsning av flera typer av texter och inte endast läsning och val av skönlitteratur.

### **Fler läsartsbegrepp: vidgade perspektiv**

Denna uppsats val av perspektiv och analysverktyg hämtar till stor del inspiration ur Michael Tengbergs forskning. I en artikel i TFL:s didaktiska temanummer från 2010 problematiserar han tidigare svenskämnesdidaktisk litteratur- och receptionsforskning och uppmanar till att finna nya sätt att ”beskriva den befintliga praktikens läsararter” (2010:87). Särskilt kritik riktas mot ett oförtrutet användande av Lars-Göran Malmgrens tre ämneskonceptioner, Rosenblatts läsartsbegrepp och Kathleen McCormicks repertoarmodell, en kritik som alltså indirekt riktas mot undersökningar som Molloy och Lundströms. Användningen av dessa teorier leder endast, menar Tengberg, till en reproduktion av redan etablerade begreppsetiketter på ny empiri (Ibid.). I artikeln beskriver Tengberg hur han vidgar perspektivet genom att använda olika typer av teoretiska begreppspår (Riffaterres, Rosenblatts och Marie-Laure Ryans) på samma empiriska material (2010).

Med syftet att ”bidra med en mer detaljerad kunskap om det texttolkande litteratursamtals pedagogiska möjligheter (och begränsningar)” fortplantas denna idé i Tengbergs avhandling *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011:29). Författaren analyserar här litteratursamtal i klasser i årskurs åtta och nio. En av forskningsfrågorna tangerar denna uppsats problemformuleringar. Den lyder: ”Vilka läsararter efterfrågas och aktualiseras i samtalen?” (Ibid.:30). Tengberg använder inte några fasta och bestämda läsartsbegrepp i analysen. Istället utgår han från ett stort antal samtalsaktiviteter som han av pragmatiska skäl relaterar till sex olika kategorier. Dessa kallar han *handlingsorienterade*, *betydelseorienterade*, *värderingsorienterade*, *subjektorienterade*,

*intentionssorienterande* och *metakognitiva* läsararter (Ibid.:196). Syftet med att beskriva läsararterna är att visa vilken betydelse läraren, som också styr samtalen, och dennes förhållningssätt och frågeställningar till texten får för elevernas respektive läsningar (Ibid.:195).

I linje med Tengbergs uppmaning avser denna uppsats att vidga perspektivet genom att inte endast låta sig begränsas vid ett enskilt dikotomiskt analysverktyg. Gemensam är också den förståelse för vad en beskrivning av läsararter för med sig; att den genom att besvara frågan om *hur* man läser också talar om *vad* och *varför* man läser olika typer av texter. Samtidigt skiljer sig denna studie från Tengbergs på två punkter. För det första utgår vi från en hittills utforskad empiri vad gäller läsarartsanalys, nämligen lärares retorik. För det andra, vilket tål att upprepas, intresserar vi oss för läsning av olika typer av texter och inte endast skönlitterär text.

## Metod

### Val av datainsamlingsinstrument

Eftersom undersökningens syfte var att observera lärares retorik om sin svenskämnesundervisning ansågs den kvalitativa metoden som den lämpligaste. Valet av typ av kvalitativ metod stod mellan frågeundersökningen och samtalsintervjun. Huruvida man använder den ena eller andra bör avgöras mot frågan om vilka syften forskaren har med studien (Esaïasson m.fl. 2007:258f). En frågeundersökning utgår vanligtvis från standardiserade frågor där intervjupersonen får välja mellan ett antal alternativ. Syftet är ofta att beskriva hur vanligt en viss typ av svar är i en viss population (Ibid.:259). Samtalsintervjuer utgår vanligtvis också från förutbestämda frågor eller teman. Det finns dock inga bestämda svarsalternativ och den ordning i vilken frågorna ställs kan förändras beroende på samtalets utveckling (Ibid.). Syftet med samtalsintervjuer är ofta att kartlägga människors uppfattningar om något fenomen, eller att nå förståelse för mer komplicerade problem. En anledning att välja den som metod är att möjligheterna att, som Esaïasson m.fl. beskriver det, ”gå på djupet” då ökar (Ibid.). En viktig skillnad mellan formerna för datainsamling är också de generaliserbara anspråk forskaren gör på studien. Vid frågeundersökningar väljs ofta de intervjuade ut som representanter för en del av populationen med syftet att deras svar ska kunna generaliseras (Ibid.). Vid en samtalsintervju däremot är de uppfattningar och tanke kategorier som personerna ger uttryck för av intresse (Ibid.:260). Mot bakgrund av dessa distinktioner föreföll vårt syfte bäst överensstämma med samtalsintervjuns. Avgörande var också att möjligheterna att operationalisera den teoretiska bakgrunden och problemformuleringarna till standardiserade frågor ansågs omöjlig.

Valet av samtalsintervju som metod kan också relateras till flera av de användningsområden som presenteras av Esaïasson m.fl. som särskilt lämpliga (2007:285ff). Framförallt menar man att samtalsintervjuer bäst berör undersökningar som försöker kartlägga fenomen och aspekter som tidigare forskning inte fullt ut uppmärksammat (Ibid.:286f). Undersökningen kan då sägas vara en del av en teoriutveckling där förutom kartläggningen också jämförelser och återkoppling till tidigare forskning på området blir centrala inslag. Dessutom kan samtalsintervjuer bidra till att understödja nya idéer på forskningsfältet (Ibid.:289).

## Urval

Samtalsintervjuerna genomfördes på ett gymnasium i en medelstor kommun i västra Sverige. Elevantalet ligger runt 1200 och de flesta av de nationella programmen som ryms inom gymnasieutbildningen erbjuds. Anledningarna till att lärare från denna skola valdes som intervjuobjekt är tre. För det första hade vi genomfört vår VFU på denna skola under utbildningen på lärarprogrammet och det var där vårt intresse för denna uppsats problemformuleringar väcktes. För det andra kunde vi på ett enkelt sätt få kontakt med ett stort antal svensklärare, som vi dessutom antog hade ett intresse av att delta eftersom de alla visade intresse för och bekymrade sig över elevernas försämrade läsförståelse på en svensklärarkonferens. Viktigt att påpeka är att vi försökte undvika de svensklärare som vi haft en nära kontakt med, t.ex. våra tidigare handledare. För det tredje utrustade skolan för tre år sedan alla elever med varsin dator – en s.k. 1-1-satsning. Denna förändring antog vi hade aktualiserat frågor om t.ex. medialisering och läsning av olika typer av texter – alltså de frågor som vår undersökning har i blickfånget.

Syftet med samtalsintervjuerna var, som sagt, att tränga in djupt i respondenternas tankemönster och uppfattningar. Med tanke på att efterarbetet ansågs tidskrävande (framförallt transkriberingen och analysen av intervjuerna) blev därför antalet intervjuade lågt (jfr. Stukát 2005:63f). Det låga antalet respondenter tillsammans med den kvalitativa metoden innebär att det inte finns några generaliserande anspråk, i synnerhet inga statistiska (jfr. Ibid.:62). För att öka chanserna att få en stor variation av uppfattningar om våra intresseområden försökte vi ta hänsyn till de intervjuades kön, lärarerfarenhet och vilka kurser de undervisar eller har undervisat i (jfr. Stukát 2005).

Så långt det var möjligt försökte vi få en jämn fördelning mellan manliga och kvinnliga respondenter, men pga. upprepade återbud intervjuades tre kvinnor och två män. Urvalet består således av fem lärare. Kriterierna var att de intervjuade skulle ha varit lärare i minst fem år och ha undervisat efter både den senaste ämnesplanen (*GY:2000*) och den nya (*Gy11*). Lärarnas erfarenhet av undervisning i svenskämnet varierar från minst fem upp till 25 år och fyra av fem lärare undervisar nästan uteslutande i klasser som läser på de teoretiska programmen. Alla lärare utom en undervisar i någon kurs i Svenska. Den lärare som inte gör det undervisade i kursen Svenska 2 under föregående läsår. Alla de kurser i ämnet Svenska vi intresserar oss för representeras genom urvalet av lärare: tre har Svenska 1, fyra har Svenska 2, tre har Svenska 3.

Studiens urval påminner om vad Stukát kallar strategiskt. Detta urval saknar representations- eller generaliserbarhetsanspråk och görs med syftet att se mönster och variationer snarare än att visa hur många som svarat på det ena eller andra sättet (Stukát 2005:62). Anspråken med studien kan därför beskrivas som relaterbara, alltså att resultaten ska kunna jämföras med andra studier med liknande problemformuleringar och liknande metoder (Ibid.:129).

## Genomförande

Genomförandet av intervjuerna kan grovt beskrivas i tre faser: kontaktfas, pre-intervjufas och intervjufas. Startpunkten var att skicka ut e-post till svensklärare för att höra oss för om intresse och eventuellt deltagande. Vi förklarade samtidigt vårt intresseområde för att de bättre skulle kunna avgöra om huruvida de ville medverka. De som tackade ja bad vi föreslå en tid och en plats som passade dem. Vi underströk här att vi är anpassningsbara. I denna fas skickade vi också ut vår intervjuguide till respondenterna.

Nästa fas inträdde precis innan intervjufrågorna ställdes. Efter att ha hittat ett lämpligt rum att sitta i, förklarade vi intervjuens upplägg och gav respondenterna allmän information. Vi påpekade här att svaren kommer att hanteras anonymt samt att de givetvis har rätt att höra av sig om de inte längre vill medverka eller vill ta tillbaka/ändra något de sagt under intervjun. Vi frågade också om vi fick spela in samtalet samtidigt som en av oss förde anteckningar. Likaså förklarade vi att en av oss kommer ha huvudansvar för intervjun men att den andra, den som antecknar, ibland kan skjuta in en fråga vid behov av förtydligande eller liknande.

## **Tillförlitlighet**

Hittills har vi presenterat studiens motivering till metodval, urval och tillvägagångssätt för intervjuerna. Här nedan diskuteras studiens tillförlitlighet (validitet och reliabilitet), tillika begränsningar och styrkor, med utgångspunkt i intervjuerna.

Precis som majoriteten av alla undersökningar brottas också denna uppsats med en validitets- och reliabilitetsproblematik. Eftersom ämnet och problemformuleringarna konstrueras utifrån en teoribildning som är tämligen tung och abstrakt medan undersökningen genomförs på en operationell empirisk nivå finns här risken för en diskrepans mellan de två utgångspunkterna (jfr. Esaiasson m.fl. 2007:59). En viktig fråga i detta sammanhang är hur väl våra intervjufrågor motsvarar det uppsatsen ämnar undersöka. Esaiasson m.fl. understryker att teoretiska begrepp kan operationaliseras på olika sätt och att denna process är allt annat än självklar (Ibid.). I vårt fall syntes detta framförallt i svårigheten att konkretisera och bryta ned definitionerna av läsartsbegreppen i begripliga frågor. Hur väl detta lyckades är självklart öppet för kritik, liksom varje operationalisering av teoretiska utgångspunkter (Ibid.).

I detta sammanhang är det också relevant att titta på mottagandet av intervjufrågorna och intervjusituationen. Esaiasson m.fl. lyfter fram att frågorna ska vara enkla, begripliga och fri från akademisk jargong (Ibid.:298). Även om frågorna konstruerades med hänsyn till både tydlighet och öppenhet uppstod ibland tvivel om vad som syftades på och efterfrågades. Samtalsintervjun erbjöd då tillfälle att t.ex. förklara frågor närmare i de fall otydligheter uppkom. I syfte att stärka reliabiliteten skickade vi ut intervjuguiden innan mötet ägde rum. Anledningen till detta var dels att vi ville få genomtänkta svar och förberedda respondenter, dels att vi ville undvika eventuell stress eller nervositet hos respondenterna. Vid ett tillfälle glömde vi dock att skicka ut intervjuguiden i förväg. Vi avsatte därför tid innan intervjun till att låta respondenten läsa igenom guiden och därefter reflektera. Vid en fråga uttryckte denna respondent att det var en fråga som hade varit bra att tänka på i förväg (se E:3). Reliabiliteten kan i det fallet inte vara absolut men mot bakgrund av hela intervjun betraktar vi ändå konsekvenserna av detta aber som begränsade och försumbara.

Esaiasson m.fl. påtalar att intervjusituationen och externa faktorer kan påverka intervjuobjektet och dess svar, dessa risker ska dock inte överdrivas (Ibid.:301). Några påpekanden med vår genomförda studie bör utifrån denna problematisering ändå göras. I en strävan efter att skapa goda förutsättningar både för oss och för respondenterna var vi, som redan påpekats, måna om att eliminera potentiella riskfaktorer som skulle kunna sänka både studiens reliabilitet och validitet. Mot bakgrund av det lät vi respondenterna välja tid och plats för intervjun för att de skulle känna sig trygga och fria från yttre störningar. Vi spelade också in våra intervjuer och vi var båda närvarande under intervjuerna. Vi är dock medvetna om att dessa åtgärder och förebyggande handlingar också kan påverka respondenterna och i förlängningen tillförlitligheten i motsatt riktning. För det första kan kanske båda



uppsatsförfattarna närvarande vid intervjuerna ha uppfattats pressande för någon. För det andra spelade vi in alla intervjuer auditivt. Det gjordes för att bättre kunna transkribera och få ett tillförlitligare resultat och en säkrare analys. Det är alltså möjligt att de, trots att vi initialt frågade om deras tillåtelse, blev påverkade av att spelas in. En möjlig implikation är att det leder till en nervositet. Det var dock inget vi kunde iaktta, och ingen uttryckte heller ett obehag eller ogillande över att bli inspelade. Vid ett tillfälle drar sig däremot en respondent från att använda ordet ”budskap” och hänvisar till det faktum att yttrandet kommer att spelas in (se lärare A:3). Lärarens tvekan tolkar vi som ett uttryck för en medvetenhet om själva ordets betydelseladdade karaktär istället för en oro inför att bli inspelad. Händelsen kan ändå väcka frågan om huruvida inspelningen och vi, i egenskap av att vara lärarstudenter, påverkar svaren hos de intervjuade.

Stukát belyser även att respondenternas dagsform kan inverka på deras svar och uppträdande (2005:126). Sådana aspekter har vi emellertid inte tagit i beaktande eftersom de står utanför vår kontroll. Däremot tar vi hänsyn till hur vi, i egenskap av lärarstudenter från Göteborgs Universitet, indirekt eller direkt kan påverka respondenternas svar. Esaiasson m.fl. framhåller att respondenterna kan ge tillrättalagda svar, dvs. att de svarar på det sätt som de förväntas göra eller som de tror att intervjuaren vill att de ska göra (2007:266; jfr. Stukát 2005:128).

En betydelsefull aspekt i diskussionen om tillförlitlighet är dessutom tolkningen av respondenternas svar. En grundläggande fråga är om vi förstår vad de intervjuade menar. Tolkningsfrågorna var här synnerligen viktiga för att förtydliga och kontrollera att deras svar inte misstolkades (se Esaiasson 2007:299). Sådana frågor ställdes konsekvent under alla intervjuer. Vårt första ingripande i tolkningen av materialet var att systematiskt kategorisera lärarnas svar och resonemang. Denna utgallringsprocess gjordes i flera omgångar och blev successivt snävare. I den första kategoriseringen försökte vi sätta ut nyckelord och därefter tematisera varje stycke eller utsaga. Vi gjorde tre gallringar innan vi hade organiserat och sammanställt materialet i läsartskategorier. Först därefter kunde analysen påbörjas. För att inte försumma sammanhangets betydelse arbetade vi med hela citat för att tolkningen skulle bli så rättvis som möjligt. På samma sätt tog vi också hänsyn till frågan som genererade svaret.

## Intervjuguide

I utarbetandet av intervjuguiden tänkte vi på både innehåll och form. Viktigt var att frågorna innehållsmässigt skulle knyta an till studiens problemformuleringar (vilket redogörs för under validitet ovan) och att sättet frågorna formulerades på skulle bidra till att göra formerna för samtalet levande och dynamiskt mellan oss och intervjupersonerna (jfr. Esaiasson m.fl.:298). För att skapa detta dynamiska och levande samtal valde vi att inleda med s.k. ”uppvärmningsfrågor” (jfr. Ibid.). Dessa berörde personuppgifter och den intervjuade lärarens arbetslivsbakgrund. Därefter inledde vi med s.k. *tematiska frågor* vilka var sorterade under tre olika kategorier. Syftet med tematiska frågor är att den intervjuade ska ges möjlighet att kunna svara utvecklande och tillåtas följa de tankemönster som de själva anser ha störst betydelse för att besvara frågan (Ibid.). Således bör intervjuaren påverka så lite som möjligt. För att skapa detta var vi noga med att undvika varför-frågor med anledning av att de lätt kan uppfattas som pressande och att de därmed skulle hämma den intervjuades möjligheter att tala fritt. Istället valde vi att formulera s.k. *öppna frågor*, t.ex.: ”Kan du berätta för mig om...” (se bilaga). Vid transkriberingen av intervjuerna uppmärksammades att vissa varför-frågor ändå ställts. Detta var dock undantag och antalet öppna frågor var betydligt fler. Ett kännetecken för att användningen av öppna frågor lyckats är att svaren på frågorna blir långa i relation till

frågornas längd och komplexitet (Ibid.). I och med att svaren i nästan samtliga fall var betydligt längre anser vi att frågorna åtminstone gav lärarna möjlighet att svara utvecklande, även om detta inte kan ses som en kvalitetsgaranti. Slutligen konstruerade vi frågorna i guiden på ett sätt så att uppföljningsfrågor inte bara var möjliga utan i vissa fall också nödvändiga. I linje med vad Esaiasson m.fl. förespråkar formulerades dessa efter denna mall: ”Kan du ge ett exempel på...?” (Ibid.:299). Uppföljningsfrågorna var i flera fall tolkande med det dubbla syftet att vi dels skulle undvika eventuella missförstånd, dels få de intervjuande att än mer utveckla sina resonemang. Dessa formulerades enligt följande: ”Om jag förstått dig rätt...?”, ”Menar du att...?”. Särskilt de tolkande frågorna fyllde sitt syfte eftersom flera utav de intervjuades svar behövde följas upp och för att vi i flera fall utnyttjade möjligheten att styra in samtalen på de områden som framförallt intresserade oss.

## Resultat och Analys

Nedan presenteras studiens resultat. Som en konsekvens av lärarnas anonymitet omnämns de intervjuade endast som lärare A, B, C, D och E. Hänvisningar görs till transkriptionerna av intervjuerna vilka återfinns som bilagor. Intervjuerna och således också lärarnas resonemang filtreras genom respektive läsartsbegrepp. Läsartsparen har alltså delats men presenteras ändå efter varandra.

### Efferent läsart

Den av Rosenblatt definierade efferenta läsarten kännetecknas av ett analytiskt läsande där ett abstraherande av information är det centrala. Rosenblatt förknippade också denna läsart med läsning av facktexter (Rosenblatt 2002:41). I samtalen om syften till att läsa och förmågor som eleverna måste besitta för att läsa olika typer av texter aktualiseras en efferent läsart av samtliga respondenter. Till skillnad från flera av de övriga läsartsbegreppen är den efferenta starkt sammanhangsbunden. Nästan uteslutande aktualiseras den i talet om läsning av tryckt text (inkluderat sakprosatexter på internet) och endast i några sammanhang av otryckt (men då framförallt i samtal om undervisning i ämnet Kulturhistoria).

Inom kategorin tryckt text syns läsarten vid resonemang om läsning av både facktext och skönlitterär text. Facktext, eller sakprosa, berörs ofta kring frågor om elevernas internetanvändande och vilka kunskaper som är viktiga att förmedla i användandet av detta medium. I dessa sammanhang är termen *information* ofta central. Lärare B säger t.ex.: ”Sakprosa [...] handlar mycket, tycker jag, om att läsa, värdera och förstå hur andra har formulerat sig [...] hur man fått fram information på olika sätt” (B:5). Och lärare D: ”[D]om ska lära sig hämta information från skriven text så, och faktatexter är ju effektiva på det sättet” (D:5). I dessa resonemang lyfts en läsakt som antas behandla ett tillgodogörande, eller ett abstraherande av information och att en specifik texttyp, sakprosan eller ”faktatexten”, lämpar sig väl för detta.

Huruvida det är tal om en läsakt eller ett efterarbete är i lärarnas resonemang inte alltid tydligt. De flesta exempel kan dock relateras till det senare och då med syftet att eleverna ska förstå och tillgodogöra sig den information som texterna anses besitta. Flera resonemang om läsning av sakprosa i allmänhet och internettexter i synnerhet behandlar tillgodogörandet och förståelsen i anslutning till förmågan att kritiskt granska. Inte sällan pekar resonemangen på en negativ trend där elever anses bli sämre på att både tillgodogöra sig och förstå information.

Lärare B nämner att källkritik har "blivit ännu svårare med tillgängligheten på internet" (B:2) och lärare A att eleverna "inte blivit mycket bättre på att förstå [...] rena texter" (A:7). Ofta talar lärarna här om att medialiseringen och den aldrig sinande källan av information som eleverna erbjuds genom internet gjort dem en björntjänst. Lärare A benämner detta som paradoxalt: "Det finns ju så oerhört mycket information för dem, men slutligen... så blir det väldigt monolitiskt ändå" (A:7). Det som här kallas monolitiskt relateras av flera lärare till Wikipedia och lärare A talar t.o.m. om en allmän "Wikipediaförståelse" (A:7). Således både lyfts och problematiseras den efferenta läsarten i lärarnas resonemang. Att läsa sakprosa för att endast tillgodogöra sig kunskaper och information är sällan aktuellt. I stället uttrycks en förväntan på att eleven också ska kunna värdera och kritiskt granska informationen. I detta sammanhang nämner flera lärare att de i mindre utsträckning nu än innan varje elev tilldelades varsin dator använder sig av bestämda läromedel. Istället för att ha en fast kursbok där respektive kurs ämnesinnehåll behandlas så använder man sig av olika typer av texter, vanligtvis dagsaktuella tidningstexter (se t.ex. A och C).

Utifrån lärarnas resonemang problematiseras också Rosenblatts teorier om den skönlitterära textens påbjudande av den estetiska läsart och känslöengagerande läsarten (Rosenblatt 2002). Den efferenta läsarten antyds nämligen ofta i lärares argumentation om syftet till att läsa skönlitteratur. Lärare D säger:

[J]ag tror ju att det är bra för människor att läsa böcker. Man lär sig mycket, man blir kunnig å, aa, man får uppleva mycket. [...] Sen hör det till allmänbildningen [...] jag tycker att allmänbildning är något som skolan ska ge även om det inte står så i kursplanerna (D:3).

I denna argumentation syns både den estetiska upplevelsen och det efferenta informationsabstraherandet som tänkbara och premierade läsarter. När lärare C beskriver vad den "fördjupning" som hon anser att läsning av skönlitteratur syftar till säger hon: "En fördjupning av karaktärsskildringar och kunskaper om nånting, dom får ju aldrig det, om dom inte läser böcker" (C:3). Skönlitteraturen beskrivs här som en omistlig kunskapskälla för eleverna. Samma lärare ställer också den efferenta läsarten i relation till den estetiska på frågan om vad en elev skulle uppleva i läsningen av romanen *Lars Hård* av Jan Fridegård: "[J]a, leva sig in i den svenska historien, hur det var att va ung på trettioalet, det är väl jättebra kunskaper" (C:8). Läsning av skönlitteratur legitimeras ofta genom liknande argumentation. Huruvida tyngdpunkten ligger på de efferenta eller de estetiska värdena i läsningen av skönlitteratur är inte helt lätt att avgöra. Det intressanta i dessa fall är att de ändå postuleras som motpoler och att tyngdpunkten förflyttas från inlevelsen och upplevelsen – typiska karaktärsdrag för den estetiska läsarten – mot det mer efferenta informations- och kunskapsläsningen som man anser kan vara allmänbildande.

### **Estetisk läsart**

Mot bakgrund av den erfarenhetspedagogiska strömningens utbredning inom svenskämnesundervisningens praktik är det föga förvånande att den estetiska läsarten erbjuds mycket utrymme. Som tidigare nämnts tar den estetiska läsarten sin utgångspunkt i skönlitterära texter och i läsarens upplevelse, erfarenheter och affektiva värden (Rosenblatt 2002), vilket korrelerar med det erfarenhetsbaserade perspektivet. Läsarten är här framförallt förekommande i lärarnas legitimeringar av läsning av olika typer av text, men också vid texturval. Om det funnits tydliga skiljelinjer för andra läsarters utrymme i förhållande till texttyp är den gränsen här inte lika skarp. Den estetiska läsarten är inte förbehållen en specifik texttyp utan blir synlig i såväl skönlitterära som multimodala sammanhang. Däremot står det

inte att finna spår av en estetisk läsart i anslutning till facktexter, vilket därmed bekräftar Rosenblatts övertygelse om att läsart är avhängig texttypen.

Den estetiska läsarten manifesteras först och främst genom en betoning av en *upplevelse* vid läsning av skönlitteratur eller film. För Rosenblatt och den estetiska läsningen är upplevelsen grundläggande (Rosenblatt 2002:41). Lärare E legitimerar t.ex. läsning av skönlitteratur genom att lyfta fram att det ska ge en "upplevelse i nån mening" (E:4). När samma lärare sedan presenterar några skäl till att använda film, foto, bild etc. i undervisningen återkommer "upplevelse" som argument, men i samma avsnitt nämns också att texterna påverkar värderingar, som "katharsis" (E:7). Även om den samlade bilden ibland är motsägelsefull rör det sig sällan om upplevelse som självändamål, utan det finns ett bakomliggande syfte. Att upplevelsen nämns först och sker i ett initialt skede av läsningen (likt E ovan; D:7) är en genomgående tendens och symptomatiskt för hur resonemangen förs. Upplevelsen förefaller vara ett medel för att fånga elevens intresse och appellera till deras känsloliv. Därmed blir det en viktig aspekt att ta med i valet av text. Både lärare E och lärare B framhåller t.ex. boken *Jag är Zlatan* som en "välsignelse" för att den ger en "läsupplevelse" för eleverna (E:6; jfr. B:4). Oftast är dock inte denna upplevelse tillräcklig i skolsammanhang. Lärare D menar i detta avseende att det inte räcker med en upplevelse, utan den behöver vidgas genom diskussion och utbyte av erfarenheter (D:4). Också lärare C uttrycker en vilja att behandla upplevelserna, för att ta eleverna vidare: "Dom får testa sina tankar, sina känslor, och jämföra med andras tankar och känslor, å skapa sig en bild, en världsbild på det sättet" (C:4). Talande är också de frågor lärare E ställer till eleverna vid läsning: Hur var inledningen? Vad började du tänka på? Vad tyckte du om slutet? (E:5). I dessa exempel är de affektiva aspekterna ändå utgångspunkten eftersom de efterfrågar elevens associationer, upplevelse och känslor. Detta innebär att en estetisk läsart bevaras även i, åtminstone begynnelsen av, efterarbetet (jfr. Rosenblatt 2002:45,236).

För det andra syns den estetiska läsarten i lärarnas reflektioner om läsningens personlighetsutvecklande potential. Lärare C understryker t.ex. människokännedom som skäl till läsning av skönlitteratur: "För att det handlar om människor. Att lära känna människan, sig själv och andra" (C:5). En snarlik formulering finns hos lärare E som menar att texter "påverkar en som människa. Det händer någonting med en när man tar in nån annans tankar" (E:4). Lärare B talar i sin tur om "att kunna sätta sig in i någon annan människas liv" (B:3). Mot bakgrund av ovan stående exempel framträder en klar uppfattning att man utvecklas som individ genom att läsa litteratur. I enlighet med Rosenblatt kan man säga att läsaren intar en ställföreträdande roll och genomlever karaktärernas liv och känslor. Denna roll är signifikant i utvecklandet av en empatisk och inkännande förmåga, men också i objektifierandet av sitt eget liv (Rosenblatt 2002). För Rosenblatt är också *genomlevande* ett centralt och illustrativt begrepp, som dels pekar på läsarens upplevelse, dels på läsarens inlevelse och dess kännande (Ibid.:45). Den estetiska läsarten skönjs här som en förutsättning för att detta ska inträffa. Intressant är att lärare D menar att empati och inlevelse är enklare "att koppla på" när man ser en film, medan lärare B i det här sammanhanget hävdar att texten är "vida överlägsen bildmediet" (D:6; B:3). De intervjuade för här indirekt en diskussion om de olika texttypernas egenskaper och påbjudande tilltal. Lärare D ser också detta som det huvudsakliga syftet för all produktion av film och musik – att leva sig in i något och uppleva (D:6). Den estetiska läsningen synes således inbäddad och latent likt en appellstruktur, för att tala med Agrell (se teoriram). Den tillåter och bäddar för dels en upplevelse, dels inlevelse i andras levnadssätt.

För det tredje yttrar den estetiska läsarten sig i uppfattningen om att läsning leder till en vidgning av tankemönster. Det rör sig här om en smärre glidning och nyansering av förra

kategorin. Det handlar fortfarande om ett slags individuell utveckling i mötet med en fiktiv Andra, men fokus förflyttas från identitet till tankemönster. Lärare D vill t.ex. att eleverna ska upptäcka olika tolkningsmöjligheter och erfarenheter för att det vidgar deras tankemönster (D:4), och lärare B talar om att möta andra ”tankesätt” vilket i förlängningen förhoppningsvis leder till en tolerans (B:4). Återigen understryks litteraturens potentiella inflytande på individen, vilken samtidigt är intimt förbunden med en grundläggande estetisk läsning. Den estetiska läsarten får därmed en tydlig didaktisk funktion. Tilläggas ska också att resonemangen skiftar mellan att befinna sig under läsningens gång eller efter att läsningen ägt rum. Lärare D är t.ex. mer inriktad på diskussionen efteråt, i vilken man lyfter sina upplevelser och erfarenheter.

### **Semiotisk läsart**

Den semiotiska läsarten tvingar läsaren att stanna upp och uppmärksamma texten som text och teckenprocess istället för en avbild av verkligheten. Enligt Riffaterre, som myntade begreppet, träder denna läsart i kraft vid möten av avvikande språkliga tendenser, s.k. *ogrammatiskheter* (Riffaterre enligt Tengberg 2010:85). Läsarten förekommer i samtliga lärares resonemang, även om än i varierad utsträckning. Utifrån deras resonemang utkristalliseras fyra olika spår och två specifika sammanhang i vilka den nämns. Läsarten berörs framförallt i samband med tryckt text och antyds svagt vid otryckt text. De olika spåren kretsar runt språkliga ogrammatiskheter, intertexter, ordkunskap och läsförståelse.

Det första spåret aktualiseras i frågan om vad eleven bör ta fasta på i läsningen. Lärare B simulerar en läsakt och lyfter då fram elevens språkliga iakttagelser: ”[H]allå: varför ser språket inte ut som just nu? Varför använder man konstiga ord? Eller varför använder man så konstiga former?” (B:6). Här markeras ett stopp i en fingerad läsakt som introduceras av ”hallå”. Detta avbrott i läsningen sker i mötet med en avvikande språklig tendens eller ogrammatiskhet. Genom de språkliga skillnaderna blir texten synlig som teckenprocess och inte som avbildande av en verklighet. De frågor lärare B ställer syftar förvisso på språkliga förändringar över tid, men det kan samtidigt tolkas som att de språkliga anomalierna pekar på något annat än vad som står (alltså något utöver den referentiella nivån). Att uppmärksamma skillnaden mellan vad en text säger och vad den menar ligger i linje med Riffaterres resonemang om texters meningsskapande (jfr. Riffaterre 1978). Dessa tankar återfinns delvis i frågorna från lärare B men också i arbetet med text hos lärare A (se A:12).

Riffaterre ser dessa ogrammatiskheter som led till att förstå textens intertexter, som han betraktar vara textuellt inbyggda (Riffaterre enligt Tengberg 2010:358f). Ur en annan receptionsteoretisk utgångspunkt, som denna undersökning har, kan dessa intertexter förstås som något läsaren aktualiserar i läsakten. Centralt är då förmågan att se texten som en del i en större väv av texter, genom vilken de knyts och kopplas till varandra. På så sätt nämns denna tanke om intertextualitet vid flera tillfällen. Främst handlar det om att lägga märke till texters gemensamma teman eller strukturella mönster. Detta kan illustreras genom Lärare B som berättar att man i Svenska 1 kan ”läsa litet grann ur Romeo och Julia originalet men sen också antingen titta på nån slags filmatisering - visa att hallå: Här har vi gjort en musikal i Westside story eller opera i Butterfly med precis samma tema” (B:5). Lärare E framhåller t.ex. i detta sammanhang kunskap om ”epoker och historier” som viktiga att lägga märke till (E:6).

En semiotisk läsart etableras också utifrån resonemang om språk i allmänhet och ord i synnerhet. Kunskaper om språket och orden anses ge ”ett annat djup” och ”nya dimensioner” av texten och läsningen (C:4). Det finns således här en stark inriktning på teckenprocessens

betydelseskäpande dimension. Att uppehålla sig vid textens språkliga egenskaper menar man är en förutsättning för att förstå både den semiotiska och den mimetiska, avbildande aspekten av läsningen. Det finns ett aktivt sökande efter svåra ord (se C:6) och genom att arbeta med vad som "står" i texten och "ordkunskap" kommer man vidare till en annan nivå (se A:3). Ofta används begreppet förståelse i detta sammanhang, som ett mål för läsningen. Vad förståelse syftar på förklaras sällan uttryckligen, men kan sägas anspela på en förståelse av teckenprocessen (C1:8) och dess signifikansmöjligheter - vad som menas bakom orden. För att synliggöra textens signifikans krävs alltså en textnära analys, vilket överensstämmer med Riffaterres teori.

Samtidigt som det finns ett aktivt fokus på textens teckenprocess verkar också denna läsart innebära ett problem för eleverna. Den semiotiska läsarten skyntas också i termer av bristande läsförståelse och läsmotstånd. Ofta förekommer formuleringar som "ta in textmassor", "mängdträning" och "ta sig igenom" i samband med allmän lästräning för ovana och dåliga läsare (se E2:12, E3:23, C2:4). De dåliga läsarna tycks hellre vilja se på film, där detta motstånd inte verkar finnas. Följande citat från lärare B belyser detta: "Att läsa en bok är svårt, och koncentrera sig på en skönlitterär text, en längre... är jättesvårt" (B:2). Denna uppfattning är förhärskande och delas av alla. Genom en vid tolkning av begreppet kan detta motstånd och denna läsovana ses som att den tryckta textens teckenprocess blir eleverna övermäktig – eleverna fastnar i denna läsart och lyckas aldrig komma in i, vad Miller kallar litteraturens "magi" (Miller enligt Persson 2007:206f).

Den semiotiska läsarten antyds också i ett grammatiksammanhang: "Man kan använda skönlitteraturen till att sitta och peta med grammatiken ... man kan ju göra upplevelsen och sen kan man använda texten till att analysera språket ... alltså se: hur gör den här författaren för att nå dit hän?" (D:7). Här skisseras ett efterarbete som tar fasta på textens struktur och teckenprocess. Intressant är att en estetisk läsart, genom upplevelsen, förekommer den semiotiskt inriktade läsarten. Förutom att läsningen på så sätt blir planerat avbruten avtecknas här ett skifte mellan två skilda läsarter som inte kan förekomma simultant. Läsarternas dikotoma uppbyggnad bekräftas därmed, även om det rör sig om två skilda läsartsbegrepp.

Viktigt att påpeka är att inte alla pratar om en pågående läsakt, förutom möjligen lärare B, även om det inte heller går att utesluta i andras resonemang eftersom de ofta är generella till sin karaktär. I vissa fall framgår det emellertid att den semiotiska läsarten får utrymme efter eller också innan läsningen ägt rum. Lärare E berättar att det ibland krävs en viss förförståelse av texten innan eleverna påbörjar sin läsning. Vad den förförståelsen utgörs av framgår dock inte, men här öppnas möjligheten för att betrakta texten som just text och betydelsebärare (E:4). Lärare D, talar i sin tur om grammatikstudium vilket nämndes ovan.

Svårare att urskilja är en semiotisk läsart i samband med otryckta texttyper, vilket delvis får sin förklaring i att Riffaterre hade den skrivna texten som material. Om man i överförd betydelse betraktar t.ex. filmens bilder och scener som ett slags teckenprocess ges ett utrymme åt en sådan inställning. Det beskrivs dock bättre och utförligare med andra läsartsbegrepp, varför en vidgning av detta läsartsbegrepp undviks.

## Mimetisk läsart

Det mimetiska läsartsbegreppet handlar om textens relation till verkligheten. I linje med ordets etymologiska bakgrund (*mimesis*) inriktar det sig alltså på de referentiella aspekterna i avbildandet av en verklighet. Den handlar dessutom om textens handlingsplan – vad som händer i berättelsen (Riffaterre enligt Tengberg 2011). Den mimetiska läsarten inträder också före den semiotiska läsarten i läsningen.

Den mimetiska läsarten syns i huvudsak genom två olika och direkt oförenliga iakttagelser av lärare. Å ena sidan påtalas elevers oförmåga att förstå texters handlingsplan å andra sidan påvisas elevers benägenhet att fastna i en handlingsorienterad förståelse av texten, som kanske kan förstås som en oförmåga att ta sig vidare. I förlängningen skymtas också den mimetiska läsarten i lärares olika hantering och åtgärder av dessa två situationer. Läsarten aktualiseras likaså i anslutning till både tryckt och otryckt text, företrädesvis skönlitteratur och film.

Utifrån lärares skilda uppfattningar kan man urskilja både en ovilja och vilja att uppehålla sig vid en mimetisk nivå och läsart. Det första förhållningssättet representeras av lärare A som framhåller elevernas oförmåga att komma förbi ”det som står i texten”, och önskar därför röra sig bortom det (se A:5). Vad läraren syftar på är visserligen inte explicit förklarat men kan förstås som att elever fastnar i textens händelseförlopp. Samma lärare illustrerar och förtydligar sitt resonemang genom ett exempel på en elevreception av filmen *Top Gun*. Filmen, menar läraren, reducerades till att vara en ”gammal krigsfilm” och en ”äventyrsfilm” istället för att handla om ”amerikansk militarism, eller liksom såna saker” (A:3). Det finns här en tydligt strävan hos lärare A efter att nå längre än en mimetisk nivå. Nämda lärare presenterar också ett exempel på en lyckad läsning av *En världsomsegling under havet*: ”[eleven] visade att han förstått mycket om vad man kunde och visste på 1800-talet. Och, visat väldigt mycket förståelse för det” (A:6). Även om det inte framgår exakt vad och hur eleven visade, tyder ändå citatet på att elevens förvärvade kunskaper handlar om referentiella aspekter vilket i så fall står i konflikt med lärarens huvudsakliga inställning. Utifrån detta avsnitt förefaller texten fungera som en spegel, eller avbild, för den dåtida verkligheten. Gränsen mellan fiktion och verklighet är här utsuddad, vilket indirekt väcker frågor om fiktionens sanningsvärde. Lärare B problematiserar elevers reception av filmtittande och ställer saken på sin spets: ”Film är inte sant och det vet de flesta elever men varför görs fiktionen då?” (B:6). Lärare A lyfter i detta avseende fram ytterligare ett exempel på en misslyckad filmvisning: en filmatisering av Kung Oidipus visades för en klass, vilket resulterade i fiasko när eleverna såg huvudpersonen bära ”tre-fyra gevaliaburkar på huvudet och gå omkring där ... de orkade ju inte se det va” (A:7). Eleverna uppmärksammade här en alltför stor diskrepans mellan texten och verkligheten – själva avbildningen. Fiktionen uppstod därmed som framställd och konstruerad.

Det andra förhållningssättet representeras av lärare C som förefaller känna sig nödgad att lägga tid på berättelsernas handlingsförlopp eftersom eleverna visar en bristande förståelse: ”[I]bland förstår dom inte handlingen heller, man måste prata om handlingen: varför gör han så här? ... å så pratar man om det tillsammans, förklarar, klargör” (C:4). I syfte att få eleverna att förstå ser hon en gemensam läsning och genomgång som en potentiell och önskvärd metod: ”Det är klart att det allra bästa, det är om alla läser samma bok. Och sen går man noggrant igenom: vad hände i det kapitlet, varför blev det så? Vad tror du att det skulle ha blivit om man hade gjort så istället?” (C:4). Även om lärare A ogärna vill fästa vikt vid dessa detaljer finns ett liknande tillvägagångssätt när denne beskriver att de i arbetet med läsning

försöker ”bena ut” och måla upp en ”tankekarta över texten” (A:2). I lärarnas, och då främst i lärare C:s, tillvägagångssätt påbjuds en mimetisk rekonstruktion och en orientering av textens handlingsplan. Det perspektivet leder till en läsart som betraktar textvärlden som fristående och inte framställd eller medierad. Det kollektiva angreppssättet av handlingsplanet innebär dessutom att en mångfald av tolkningar riskerar att utebli.

Centralt för lärarnas reflektioner är den oftast vaga termen *förståelse*. Utifrån denna term skymtas det intima förhållandet mellan den mimetiska och semiotiska läsarten. De vill alla åt en förståelse som i viss mån har att göra med en grundläggande handlingsorientering, men samtidigt finns en strävan efter textens signifikansmöjligheter/betydelseorienterade nivå - alltså vad som menas utöver den mimetiska nivån.

## **Naiv läsart**

Millers läsartsbegrepp *naiv läsart*, som kännetecknas av uppsluppenhet, inlevelsefullhet och ett icke-ifrågasättande (Persson 2007:206f) kan tydligt skönjas i samtliga lärares retorik. Framförallt är läsarten tydlig i talet om elevers medievanor och fritidsläsningar. Samtliga lärare associerar nästan uteslutande elevernas medievanor till film och filmtittande. Talande är lärare C:s beskrivning: ”[D]et är ju där [via filmen] de får sin mesta, den typen av upplevelse idag” (C:4).

Den naiva läsarten följer resonemang om film och filmtittande genom två parallella spår. Det ena beskriver filmtittandet som i princip uteslutande naivt och det andra beskriver filmen som ett medium som framförallt påbjuder den naiva läsarten. Lärare D säger: ”[J]o det kräver ju mindre att se en film. Man får mycket bilder i huvet utan att tänka själv, eller man behöver inte” (D:6); och lärare B: ”Asså jag tror att [filmtittandet] är mer passivt alltför ofta. Jag tror att det är lite för okritiskt reflekterat [...] det är rätt schysst underhållning så va” (B:5). Att se på film beskrivs av lärarna som kognitivt okrävande och passivt. Vissa resonemang fokuserar än närmare filmen som ett medium som påbjuder en naiv läsning. Lärare A menar t.ex. att filmen under de senaste åren ändrat ”karaktär”, att den förvandlats till ”ett ungdomsmedium” och att den därför ”blivit ganska lätt att förstå” (A:3) och lärare C menar att filmen till skillnad från skönlitteraturen saknar det djup som skönlitteraturen har (C:3). Filmen och filmtittandet beskrivs även, vilket kan skönjas i föregående citat, ofta i värderande termer. Det passiva och kognitivt okrävande filmtittandet relateras i samtalen till en vrålkonsumtion (D:7) av film och att eleven bara ”tar emot” film (B:6). Lärare C delar också denna uppfattning om elevers filmtittande och menar att ”när de själva tittar då tittar dom på en film sen sätter dom på en till och en till [...] jag tror inte att dom analyserar eller pratar om det så mycket, dom bara tar in allt det här... öses över dom av upplevelse” (C:4). I detta resonemang manifesteras filmtittandet som naivt och oreflekterat och blir otillräckligt i och med att analysprocessen uteblir. En direkt konsekvens blir därför att bearbeta upplevelserna och komma bortom en naiv läsart i ett skolsammanhang.

Bara i enstaka fall beskrivs det elevernas medievanor som något positivt. Lärare E nämner bl.a. ”att språket utvecklas på ett kreativt sätt” (E:9). I övrigt syns en negativ bild. Lärare C menar att eleverna är ”vana vid så snabba klipp, så att dom tappar tålmodet fort” (C:3) och lärare E att ”allting ska gå ganska fort och gärna vara lite roligt” (E:3). En tydlig konflikt är att elevers vana av s.k. ”underhållningsmedier” medför att de har svårare att analysera och tolka olika typer av texter. Lärare A menar t.ex. att elever missar undertexter och bottnar i filmer de ser, både i skolan och privat, därför att de ”ser det som underhållning” och att ”deras förutsättningar ofta [är] sådana”.



Medievanorna och närvaron av en naiv läsart kan också ta sig rent fysiska uttryck. Lärare E beskriver t.ex. att elever inte "orkar" ta sig igenom böcker och att de istället frågar om berättelsen finns på film (E:3). Samma lärare menar att elever uttrycker att det inte får vara för jobbigt att läsa böcker och att detta "i någon mening" kan kopplas till elevernas medievanor (E:3). I denna diskussion gör sig den naiva läsarten i förhållande till tryckta medier sig påmind. Flera lärare nämner nämligen att dagens ungdomar inte befunnit sig i den s.k. "slukaråldern", ett fenomen som i allra högsta grad kan förknippas med den naiva, uppsluppna och inlevelsefulla läsningen (se. C:3 och E:9; jfr. Persson 2007:2006). Detta uppfattas som en brist och som en direkt konsekvens till att elever både har svårare att förstå texter och ta sig igenom stora textmassor.

Tillsammans med resonemang om val av skönlitteratur och matchning är talet om den uteblivna bokslukaråldern de enda sammanhangen där den naiva läsarten framställs som något eftersträvänsvärt. Lärare D beskriver en önskan om att eleverna "ska uppslukas först" och att de någon gång ska få "den här totala upplevelsen där man ändå uppslukas (D:8). Indirekt närmar sig detta resonemang Millers tankar om att både den naiva och kritiska läsarten är nödvändiga (och i det ideala fallet verksamma samtidigt). Den naiva läsarten ter sig i vissa av lärarnas resonemang som en förutsättning för att överhuvudtaget nå ett kritiskt betraktande. Den är dock aldrig målet med läsningen eller ens angelägen att lyfta fram i skolarbetet. I linje med detta tankesätt uttrycker lärare C att skolans uppgift är att ta hand om och "behandla" elevernas upplevelser (C:4).

### **Kritisk läsart**

En kritisk läsart kan allmänt definieras som en ifrågasättande läsning som fjärmars sig från den naiva läsartens uppsluppenhet och inlevelsefullhet (Persson 2007:207f). Den kritiska läsarten framställs i de allra flesta lärarnas resonemang som det överhängande syftet med arbete med olika typer av texter. Läsarten lyfts fram i tal om såväl skönlitteratur, film som sakprosa. Framförallt handlar arbetet om att tränga bakom och behandla texten. Dessa intentioner förs i termer av reflektion, fördjupning och vidgning. Mellan olika resonemang och lärare finns dock intressanta skillnader vad gäller med den kritiska läsarten.

Lärare C, som är den som i lägst grad lyfter den kritiska läsarten som ett syfte med textundervisningen, talar om att skolans största svårighet är att få eleverna att "fördjupa sig i någonting" (C:3). Detta resonemang förs i relation till den påverkan elevernas medievanor och fritidsläsningar har på deras skolläsningar. Eftersom själva fördjupningen inte närmare beskrivs kan man här tala om att en vag form av kritisk läsart framställs som ett behövligt alternativ till den naiva, eller uppsluppna och okritiska läsart som läraren anser att eleverna för på fritiden. Samma vaga typ av argumentation förs också i vissa resonemang om syften med skönlitterär läsning i skolan. Lärare D beskriver att något eleven måste göra efter att ha läst en skönlitterär text är att "reflektera lite" och inte bara uppleva och att denna reflektion tillsammans med en diskussion "vidgar upplevelsen" (D:4). Samma anspråk med arbetet med skönlitterära texter har lärare A: "[A]lltså jag tycker att reflektion är det viktiga. Att de tänker lite runt... att det inte bara blir det som står i texten" (A:5). Reflektion och fördjupning kan förstås som led i ett allmänt kritiskt förhållningssätt men innebörden av dessa kan svårligen överföras till en kritisk läsart.

Resonemangen ovan kan således inte sättas samman med de två huvudvarianter Miller urskiljer att den kritiska läsarten har. Den ena, retorisk läsning, kännetecknas av närläsning

och ett fokus på de lingvistiska grepp som används för att skapa textens tilltal. Ett syfte med en kritisk läsart är att frilägga t.ex. bildspråk, synvinklar och stilmedel. Den andra varianten, kulturkritisk läsning, har andra syften. Med denna görs antagandet att texten bär på och för med sig ideologiska föreställningar, t.ex. om klass, genus, ras- och etnicitetsrelationer. Avsikten är här att avslöja det som framställs som objektivt naturligt eller allmängiltigt (Persson 2007:207f).

### Retorisk läsartsvariant

Den retoriska varianten av den kritiska läsarten innebär per definition en textcentrerad aktivitet och som sådan får den utrymme i samband med både film och skönlitteratur men mindre med facktexter. Den gestaltas också i anslutning till och ibland i kontrast till elevernas reception av filmmediet. Läsarten framträder tydligast i lärare B och lärare E:s retorik.

I arbetet med film kännetecknas lärare B:s reflektioner av ett formpräglad tänk. På frågan om vad eleven ska uppmärksamma i filmsammanhang presenterar läraren flera förslag: "Hur berättar man historien? Varför gör man vissa val? Och sen: Om man ser det riktigt noggrant så kan man ju fundera på: varför filmar man på det här sättet, varför filmar man underifrån? Ja för att visa att någon har makt ... färg, ljussättning" (B:3). Detta utdrag pekar på ett formstudium som söker svaret på hur det medierade blir medierat och vilka konsekvenserna blir. Samma lärare är också mån om att försöka belysa vad som kallas "annat formspråk" för att blottlägga skillnader och syftar då på produktioner från andra filmbranscher än Hollywood (B:5). Den retoriska varianten identifieras också i beskrivningar av ett generellt undervisningsupplägg från lärare E: "[B]åde när det gäller både film eller skönlitteratur så är det ju i andra lägen, när man kanske mer dissekerar - hur det är gjort, själva hantverket" (E:6). Lärare E gör här ingen skillnad på behandlingen av de olika texttyperna – film och skönlitteratur utsätts båda för en kritisk-retorisk läsart. Vid ett annat tillfälle understryks också detta:

[J]ag tycker inte det behöver vara [analys] om mediet [...] det har vi också, men det måste inte va det, utan det kan va precis som när du läser en bok: det är inte alltid att du diskuterar in i detalj hur är det skrivet, hur har författaren gjort här [...] sen blir det svår att låta bli att pilla lite i det andra också [texttypernas form] för att det är roligt både när det gäller böcker och film å (E:6).

För lärare E finns således fler aspekter än formen att ta hänsyn till i arbetet med film eller skönlitteratur, vilka också belyses under andra läsartsbegrepp. Indirekt framgår dock att det finns ett uttalat formstudium, även om det inte alltid utgör utgångspunkten för arbetet. För lärare B hamnar textens form, stilmedel och lingvistiska grepp i blickfånget också i anslutning till tryckt text. Genom att återberätta ett faktiskt arbete om upplysningstiden i samband med läsning av *Candide*, förklaras att eleverna uppmanas att använda ett slags teoretiska "glasögon" för att tolka, avkoda och frilägga t.ex. "stilmedlet satir" och därefter se "hur de[t] presenteras" (B:4). Utsagan bygger på antagandet att det finns ett tilltal i texten som läsaren, med hjälp av glasögonen, kan aktivera.

Man bör här observera vid vilken tidpunkt – i dubbel bemärkelse - en kritisk-retorisk läsart aktualiseras. Till skillnad från lärare E står lärare B:s resonemang i direkt anknytning till en upplevd elevreception av filmmediet. Den kritisk-retoriska läsarten blir erbjuden utrymme i ett skolsammanhang eftersom den förmodas saknas i fritidssammanhang. Däremot förefaller läsarten, för lärare E, aktualiseras innan eller efter läsningen har ägt rum. Citatet ovan pekar på det senare medan följande, som berör gemensam läsning, tyder på det förra: "[D]å kanske man mer pratar lite om texten innan dom börjar läsa, ger någon slags förförståelse" (E:4).

Huruvida det rör sig om aspekter som den kritiska-retoriska läsarten inbegriper låter sig inte sägas, men tydligt är att ett arbete med mediers form sker innan respektive efter läsningen. Lärare E:s resonemang bjuder däremot på en alternativ möjlighet. Utifrån resonemangen lärare B för öppnas möjligheten att tolka att läsarten tillämpas under läsningens gång. Gränserna för när detta sker är åtminstone inte lika skarpa som de uttrycks hos lärare E.

### Kulturkritisk läsartsvariant

Precis som i föregående läsartsvariant och i enlighet med definitionen, kretsar den kulturkritiska varianten runt textens inre egenskaper. Denna variant uppehåller sig emellertid mindre vid textens form och synvinklar och mer vid textens intersektionella och hegemoniska struktur(er). I likhet med det kritiska läsartsbegreppets ursprungliga användningsområde åskådliggörs inte läsarten i samband med facktexter utan tillämpas uteslutande i behandlingen av skönlitteratur och film, men skyntas också i arbetet med foto. Den kulturkritiska läsarten ryms framförallt i talet om texters, tryckta som otryckta, ”budskap” och ”bottnar”, men också i mer konkreta termer än så. Den blir i likhet med föregående läsartsvariant dessutom ofta synlig i kontrast till elevers medievanor.

Lärare A är en företrädare för en undervisning som fäster stor betydelse till en kritisk-kulturell läsart. Lärarens resonemang tar ofta avstamp i elevernas försämrade läsförståelse. Läraren har iakttagit en generell tendens både i läsningen av skriven text men också i anknytning till film: ”[D]et är också så att de inte förstår vad som ligger under ytan på en text, det är samma när vi tittar på film ... det där populära undertexter, det tycker jag dom har blivit sämre på faktiskt” (A:2). Läraren illustrerar detta med exemplet om filmen *Top Gun* som av eleverna uppfattades som en ”äventyrsfilm” istället för att handla om ”amerikansk militarism” (A:3). Det senare kan därmed förstås som en möjlig undertext eller ”botten” i filmen. I detta avseende riktar lärare A en syrlig kritik till den samtida filmproduktionen och elevernas konsumtion av denna. Enligt lärare A är filmerna för endimensionella och saknar djupare problematik. Utifrån filmen *Kings Speech* förtydligar han sin ståndpunkt ytterligare:

100 miljoner kan förstå den filmen och se den problematiken [att kungen läspade]. Men man lade ju inte in t.ex. någon klassproblematik. Som man skulle ha kunnat göra. Om man ser då 100 eller 1000 såna filmer så tränar man ju inte upp den här förmågan på olika bottnar (A:3).

Liknande resonemang återfinns hos lärare B: ”[Det] är lite för okritiskt att man bara konsumerar, tar emot och så aja det var en bra film, det var häftigt action, istället för att reflektera över, aha fanns det något budskap?” (B:6). Lärare A reserverar sig dock genom att hävda att det ”[d]ärmed inte sagt att det ska vara någon jävla Ingemar Bergman-hysteri, medelklasstrauman och sånt, men någonstans emellan där” (A:3). Utdragen lyfter fram och angränsar till många spår. Även om lärare A understryker att det finns bottnar ”oavsett textbegrepp”, kretsar både lärare A:s och B:s exempel runt filmmediet (A:3). Den kulturkritiska läsarten lyfts där fram som en motreaktion till dels nutida filmproduktion, dels elevernas medievanor och bristande läsförståelse. Det förekommer också två olika begrepp som försöker inringa samma problematik: bottnar och budskap. Lärare A är dock mycket mån om att undvika det betydelseladdade ordet budskap och vill helst ”inte ta det i [s]in mun” (A:3). Det är oklart vad läraren syftar på, men möjligtvis vill läraren ta avstånd från tolkningar som bottnar i författarens intention. B är dock inte ensam om att använda ordet budskap. Också lärare E nämner budskap som en potentiell aspekt att uppmärksamma vid läsning (E:6). Orden budskap, botten och undertexter präglas av en vaghet och en tvetydighet – de anspelar på något mellan raderna eller under ytan, men vad är det? Lärarna presenterar dock konkretare förslag på vad detta skulle kunna inbegripa och presenterar på så vis några av

de intersektionella parametrar som den kulturkritiska läsartsvarianten rymmer. I lärare A:s kritik förekommer t.ex. begreppet ”klassproblematik” och ”medelklasstrauma”, vilket direkt tangerar läsartens beskrivning; Lärare B, vill genom de förut nämnda teoretiska glasögonen, frilägga samhällskritik i läsningen av *Candide* (B:4); Lärare D påpekar i sin tur att eleverna, efter att ha läst en specifik bok, ska ”ha insett att människor i den här kulturen är styrda av sina tankar” (D:7). Mot bakgrund av dessa preciseringar fastställs ett fokus på kulturella, ideologiska och sociala förhållanden, som betraktas ligga inom texten och som kan aktiveras genom en kulturkritisk läsart.

## Kreativ läsning

Inom resonemangen som bl.a. rör den kritiska och naiva läsarten ryms tankar som inte låter sig kategoriseras med nämnda läsartsbegrepp. De faller mellan stolarna men fångas upp av kreativ läsning. Kreativ läsning har sitt ursprung i den kritiska och naiva läsarten och omfattar således samma detaljer men ämnar därutöver problematisera relationen dem emellan. Mer specifikt avser den bryta aporin som råder mellan läsartsparen genom att i varje läsakt betrakta läsandet som en pendling eller oscillering mellan dessa två poler, åtföljda av en (meta)reflektion över sitt eget läsande (Persson 2007:264). Begreppet vill således förena de två läsartsbegreppen och avlägsna sig från ett antingen-eller tänkande. I syfte att diskutera huruvida en kreativ läsning bereds utrymme behöver man alltså titta på hur både kritisk och naiv läsart presenteras för att därefter undersöka spänningen dem emellan.

Både den naiva och kritiska läsarten finns representerade i lärarnas resonemang och kommer till uttryck i nära samband med elevernas medievanor. Det största konfliktförhållandet visas i synen på elevens läsningar av filmer som anses karaktäriseras av en naiv läsart, och de kritiska perspektiv de förutsätts anlägga i skolan. Tyngdpunkten i arbetet med olika typer av texter ligger därför på att eleven framförallt ska anamma någon variant av kritisk läsart och fungerar därmed som en motreaktion eller komplettering till elevernas filmreception. En skillnad är att den kritiska läsarten i högre utsträckning förekommer också i relation till tryckt, skriven text. Det framgår dessutom att de olika läsarterna tillämpas vid olika tidpunkter. De aktualiseras i huvudsak innan respektive efter läsningen och likaså i början respektive slutet av läsningen. Ett avvikande resonemang från lärare B lyftes upp redan under redogörelsen för både den kritiska och naiva läsarten, vilket visade på en alternativ ingång. Lärare B:s resonemang kunde i det fallet inte inordnas efter tidsliga markörer. Ett sådant resonemang finner vi också hos lärare D:

Man önskar ju att de ska uppslukas först och så finns ju reflektionen där ändå, men man önskar ju den här totala läsoplevelsen där man ändå uppslukas, för den är härlig, men, ja hur... man hoppas att skolan tränat dom till kritiskt läsande, det tror jag ju ändå att skolan har gjort, så att dom ändå vet att 'det här gör vi i skolan å därför borde jag ha tankar om det här' och så går det automatiskt så småningom då (D:8).

Förutom att den naiva och den kritiska läsarten skymtas i ”uppslukas” och ”kritiskt läsande” skiljer sig citatet en aning genom att inte precisera tidpunkten för när detta sker. Visserligen placeras den uppslukade läsningen i ett inledningsskede men reflektionen framträder som en kontinuerlig och återkommande aktivitet, vilket för tanken till en oscillerande process. Att båda läsarter nämns tyder på att de anses nödvändiga, vilket stämmer överens med Millers uppfattning (Persson 2007:264). Det är dessutom intressant att läraren hänvisar till ett slags kritiskt läsande som skolan ska ha inpräntat i eleverna. Den kreativa läsningen sammanflätas möjligtvis med en didaktisk läsart här. Lärare B presenterar också en liknande reflektion genom att återigen simulera en läsakt: ”Ja nu läser jag, läser, läser, och reflekterar över vad det är jag läser och när jag väl kommer till slut så kan jag ha lärt mig nånting av det” (B:3).

Den fingerade läsakten innefattar inte en koppling till en naiv läsning men är intressant eftersom den illustrerar en pågående läsakt. Reflektionen förefaller inträda under läsakten och inte innan eller efter, likt i resonemanget hos lärare D. Att respektive läsart inte tillämpas vid en specifik tidpunkt bäddar för en uppluckring av aporin. I detta sammanhang bör det två saker framhållas. För det första ligger fortfarande tonvikten på ”det här kritiska reflekterandet” för lärare B (B:6). För det andra rör sig resonemangen om tryckt text, vilket den kreativa läsarten också inriktar sig på. För att beskriva de övriga avvikande resonemang som rör andra texttyper behövs därmed en annan läsart.

### Mediereflexiv läsart

Läsartsbegreppet mediereflexivitet beskriver först och främst reception av multimodala medier. Även här är en pendling eller oscillering mellan det naiva och kritiska (eller det immersiva och distanserade) central, men till skillnad från kreativ läsning rymmer begreppet även en pendling mellan det för de multimodala medierna specifika polerna immedialitet och hypermedialitet. Dessa termer beskrivs genom metaforerna *fönster* och *spegel*. Fönstret å ena sidan syftar på mediets genomskinlighet, alltså att användaren ser genom mediet och är i omedelbar kontakt med det medierade. Spegeln å andra sidan syftar på att användaren också ser på mediets specifika medieteknologi (Elmfeldt & Erixon 2007:122f).

På grund av att lärarna allt som oftast resonerar och argumenterar om läsningar utifrån ett för- och efterarbete är det svårt att finna prov på den mediereflexiva läsarten i beskrivningar av specifika läsakter. Ett exempel där läsarten både kan uppmärksammas och fungera som ett nyanserande analysverktyg ges dock av lärare E. I en beskrivning av vad en bildanalys i hennes undervisning kan innebära syns läsarten dels som en förutsättning, dels som en arbetsprocess: ”[J]ag menar, ska man analysera bild så kräver det att man går in i bilden, beskriver den, försöker förstå vad det är man ser, å så utifrån det göra nån slags tolkning” (E:7). För det första följer resonemanget en temporal linje som möjliggör för en analys av en specifik läsakt. Den inleds med att eleven metaforiskt ”går in” i bilden – ett uppslukande steg som mycket väl relaterar till Elmfeldts och Erixons egen metafor som beskriver ett fönster betraktaren ser igenom. Utifrån denna position förutsätts eleven först att beskriva vad den ser. Därefter rör sig pendelrörelsen mot en möjlig och mer distanserad förståelse. Allra sist i resonemanget kan pendeln sägas ha slagit tillbaka då eleven förutsätts träda ut och utföra en tolkning som möjligtvis också behandlar bilden som bild. För det andra beskriver lärare E ett arbetssätt som verkar nödvändigt för att arbeta med bilder. Intressant är att både en analys, beskrivning och tolkning av bilden kräver att eleven *går in* i densamma.

I talet om medievanor och filmens plats i svenskämnet för lärare A ett resonemang som inte heller låter sig beskrivas tillräckligt av de tidigare nämnda dikotomiska läsartsparen. Denna lärare menar t.ex. att *Top gun* i elevernas betraktande bara blev en äventyrsfilm och inte en film om amerikansk militarism. I ett annat filmsammanhang beskriver samma lärare indirekt eleverna som en annan typ av betraktare:

[M]en [filmerna] är ju så tekniska, så tekniskt beroende, så budskapen går ju lite fel där när de tittar på det. För då hänger de [eleverna] sig vid specialeffekter som känns outdated och nä [härmar elev] då kan jag ju inte sitta och titta på den här filmen från 2005 liksom (A:7).

Snarare än att tala om att en mediereflexivitet enligt begreppets totala definition är i bruk så belyser exemplen en, ur lärarens synvinkel, tvädelad problematik som kan nyanseras genom metaforerna *fönster* och *spegel*. I det första exemplet anses eleven stå i omedelbar kontakt med filmen i fråga men utan att röra sig mot det distanserade betraktandet som läraren

efterlyser (och utan att bry sig om att *Top Gun* är från 1986!). Detta leder också till att filmens teman och mekanismer skjuts åt sidan. I det andra exemplet däremot beskrivs eleverna i allt för hög grad se på filmen som i en spegel. Specialeffekterna distanserar och filmen kan sägas förlora sin magi. Att läraren i fråga menar att filmen i skolan är "ett svårt medium" (A:7.) kan förklaras med att pendelrörelsen mellan det immersiva och distanserade och mellan filmen som fönster och spegel är svårhanterlig. Det senare exemplet pekar därmed snarare på en undervisningssituation som undviker att uppmärksamma speglingsfunktionen. Den mediereflexiva läsarten aktiverades av eleverna men verkade samtidigt hindra dem från att återgå till en immersiv läsart. Detta indikerar och implicerar en hållning hos både elev och lärare där mediet bör upplevas som fönster och där speglingsfunktionen således innebär komplikationer. Ett sådant förhållningssätt lyckas därmed inte uppmärksamma pendlingen mellan läsarterna och kanske urskiljs också här en bättre respektive sämre läsart.

Ytterligare ett resonemang som kan nyanseras genom att anlägga den mediereflexiva läsarten som analysverktyg förs av lärare B. Denna lärare, som är den som i högst grad lyfter den kritiska läsarten som både syfte och mål för elevernas arbete, menar i ett resonemang att all typ av textarbete "handlar om medvetenhet" och att alla lärare borde ta "ansvar för att medvetandegöra texten, mediet". Från en sådan utgångspunkt, fortsätter lärare B, skulle det kritiska granskandet enklare kunna appliceras (B:6). Intressant är att respektive mediums framställande funktioner specifikt uppmärksammas av lärare B. Det som också skiljer resonemanget från flera andra är att det inte är tal om antingen innehåll och form, utan både och. Samtidigt, vilket är viktigt poängtera, saknar detta utlåtande både den uppskattning av såväl immersiva som distanserade läsarter och pendlingen dem emellan som begreppet mediereflexivitet inbegriper. Målet är fortfarande den kritiska blicken och eleven förutsätts stå i ett problematiskt icke-reflexivt förhållande till texten, vare sig det handlar om tryckt text, film eller hypertext.

## Slutdiskussion

I detta avsnitt sammanfattas och diskuteras de resultat läsartsanalysen har synliggjort. De viktigaste resultaten för respektive läsart presenteras. Dessa utgör sedermera grunden till vidare diskussioner om medialiseringens och medievänornas påverkan på ämnesundervisningen i relation till de frågor som formulerats inom det samtida svenskämnesdidaktiska forskningsfältet.

## Mönster

Den läsförståelseproblematik som låg till grund för vår studie undersöktes genom att analysera lärares resonemang om läsning med hjälp av flera olika läsartsbegrepp. Begreppen användes med två funktioner. För det första var läsarterna ett objekt för vår studie. Vi ville helt enkelt se i vilken omfattning de kunde uppmärksammas. Stora skillnader visades också läsarterna emellan. För det andra användes läsarterna som ett analysverktyg. Genom dem frilades övergripande resonemang och mönster om vad och vilka typer av texter som läses, hur lärarna ser och vill att elever läser olika typer av texter och varför olika typer av texter läses. I linje med Persson (2007) står det alltså klart att med hjälp av läsartsbegreppen framträder de didaktiska grundfrågorna vad, varför och hur - men också vice versa. Läsarterna blottlägger dock fler dimensioner än så eftersom de dessutom uppmärksammar *när* och *vem*, vilket motsvarar de element som läsarten per definition genomkorsar: situationen (när,

varför), texten (vad) och läsaren (vem). På samma sätt bestäms läsarterna i synnerhet av fyra omständigheter: texttyp, läsningens mål och syfte, tidpunkt och mot bakgrund av uppfattningar om elevernas medievanor och reception. Det blir därför viktigt att belysa i vilket sammanhang de respektive läsarterna förekommer. Här nedan diskuteras läsarterna i relation till olika sammanhang.

När skönlitteratur befinner sig i blickfånget aktualiseras i princip alla läsarter men vissa premieras i högre utsträckning än andra. Den estetiska läsarten ges ett tydligt utrymme genom lärarnas strävan efter en subjektiv upplevelse av och koppling till texten. Denna läsart aktiveras genom att lyfta fram känslor och erfarenheter hos läsaren, samtidigt som den fyller en didaktisk funktion. Den estetiska läsarten betraktas som användbar i ett tidigt skede för att knyta elevers uppmärksamhet och intresse. Den estetiska läsarten fungerar därmed som en förutsättning för vidare arbete med texten. Upplevelsen är aldrig skäl nog även om den värderades högt i ett erfarenhetspedagogiskt tänk. Intressant är att både skönlitteratur och film ansågs ha ett påbjudande estetiskt tilltal, men som aldrig var tillräckligt utan som behövdes kompletteras med andra typer av läsningar.

Den mimetiska läsarten aktualiserades också i både film- och skönlitteratursammanhang. Denna läsart betraktades som nödvändig men aldrig tillräcklig. Ofta karaktäriserades resonemangen av uppfattningen att eleverna visade en benägenhet att dels fastna vid, dels inte förstå texternas handlingsplan. I resonemangen som lyfte fram en mimetisk läsart fanns alltid den semiotiska läsarten närvarande, men en koppling till den efferenta kunde också skönjas. Den semiotiska läsarten sågs som den vidare förståelsen den mimetiska läsningen skulle leda till men som elevernas bristande läsförståelse inte tillät. I syfte att nå texternas mening uppmärksammades därför språket och texten som teckenprocess. I den mimetiska läsartens betraktelse av textvärlden som oframställd och fristående möjliggörs också en efferent läsart. För att eleven ska kunna hämta information och tillägna sig kunskaper från en skönlitterär text behöver eleven betrakta textvärlden som en direkt avspeglning av verkligheten. Den mimetiska läsarten blir på så vis en förutsättning för att ett sådant efferent abstraherande ska äga rum. Tillämpningen av den efferenta läsarten på en skönlitterär text blir dessutom intressant eftersom det motsäger Rosenblatts ursprungliga indelning, även om lärarnas resonemang också bekräftade densamma (jfr. Rosenblatt 2002).

Den semiotiska läsarten hade likheter med den kritiska läsarten, som också innebar ett uppmärksammande av texten som text genom ett formstudium. Den kritiska läsarten erbjöds, som nämnts, stort utrymme både i samband med skönlitteratur och film. Läsarten fastställdes framförallt i kontrast till elevernas medievanor vilka framställdes vara starkt influerade och präglade av en naiv oreflekterande läsart. Den kritiska läsarten sågs i ljuset av den naiva läsarten som eftersträvansvärd. Den naiva läsarten var också den läsart som inte manifesterades i undervisningssammanhang utan sågs i princip uteslutande i lärarnas resonemang om elevers filmreception. Vår empiri står alltså i kontrast till den bild som skisseras av Tengberg (2009) och Arfwedson (2006), som lyfter fram den estetiska läsartens förhärskande position i svenskämnesundervisningens praktik. Den bild som framträder här stämmer bättre överens med den litteraturvetenskapliga domänen eftersom den kritiska läsarten tilldelas ett stort utrymme. Detta är, som påpekats, intimt knutet till medialiseringen och lärarnas resonemang om elevernas medievanor. Dessa resonemang tränger in i en diskussion om premierade läsarter och medier. Den naiva läsarten har historiskt förknippats med fritidsläsningen och populärkulturen och har därför också fått en lägre status än dess motpol, den kritiska, distanserade och opersonliga läsningen. Genom denna diskussion har också den kritiska läsarten lyfts fram som en bättre och mer betydelsefull läsart än den naiva

(Elmfeldt & Persson 2009:4f). Genom termer av konsumtion kan det naiva filmtittandet i lärarnas resonemang betecknas som en mindre betydelsefull läsart. Detta blir än mer tydligt då den naiva läsarten framställs som det kritiska läsartsidealets skuggsida. Även i resonemang om medievanornas och fritidsläsningarnas eventuella påverkan på läsningarna i skolsammanhang framställs den naiva läsarten i ljuset av det kritiska idealet. Talande är lärare B:s svar på frågan om elevers medievanor står i opposition mot det som eleverna förutsätts kunna i skolan: "I viss mån tror jag det ja, [i] allt för stor utsträckning [...] [det] är lite för okritiskt [...] istället för att reflektera över, aha fanns det något budskap, vad var det i så fall?" (B:6).

De läsarter som är svårast att finna som objekt i analysmaterialet är mediereflexivitet och kreativ läsning. Det finns flera intressanta resultat som både talar för och emot dess aktualitet och användningsbarhet. Dessa läsarter beskrivs i den samtida svenskämnesdidaktiska- och medieforskningen både som legitimerande för litteraturläsning i skolan (se Persson 2007) och som en bättre beskrivning av vad som sker och kan ske i mötet med nya otryckta (massmediala och multimodala) texter (se Elmfeldt & Erixson 2007). En för oss central aspekt för undersökningen hämtas ur Persson och Elmfeldt (2009): De menar att litteraturläsningen inte ser "likadan ut i TV- eller Internetåldern" (2009:8). De syftar dock inte på att läsningen vare sig blivit sämre eller slarvigare, men att den ser annorlunda ut. Intresset riktar sig istället mot frågan om "receptionen av litteratur och nya medier korsbefruktar eller kortsluter varandra" (Ibid.). I detta sammanhang tycker sig Elmfeldt och Erixon se fruktbara hybrider i elevernas skriftliga produktion (2007:244). Resultatet från analysmaterialet talar dock i mycket liten grad för en korsbefruktnings. Lärarna ser i princip endast att elevernas engelskkunskaper har utvecklats i kontakten med nyare medier, men samma utveckling eller förändring av svenskunskaper nämns överhuvudtaget inte, förutom i ett fall där eleverna anses lära sig uttrycka sig kort och "kärnfullt" (se E:9).

För att närma oss en diskussion om mediereflexivitetens och den kreativa läsningens vara eller icke vara ska vi först beröra samtliga läsarters aktualiserande i två temporala faser. Den ena fasen ägde rum i ett inledningsskede i läsningen av en text och den andra fasen trädde i kraft i efterarbetet av densamma. Detta temporala skifte etablerar ett antingen-eller: antingen läses texten naivt eller kritiskt, etc. Enkelt uttryckt befäster temporalitetens betydelse för läsakten läsartsparens dikotomiska struktur. Således fanns få resonemang som antydde en växling, pendling eller oscillering av läsarter i en pågående läsakt – funktioner som är avgörande för att över huvud taget kunna tala om mediereflexivitet och kreativ läsning. De resonemang som öppnade möjligheten för en sådan tolkning var oftast vaga och ibland motsägelsefulla, men ändå avvikande från övriga mer dikotomiskt präglade resonemang. I en ansats att försöka fånga upp dessa resonemang beskrevs och analyserades de utifrån just läsarterna mediereflexivitet och kreativ läsning. Förutom ett par potentiella exempel kunde läsarter ändå svårigen appliceras, varken som analysverktyg eller som undersökningsobjekt. En rimlig slutsats är därför att aporin mellan läsartsparen fortfarande är ouppluckrad, samt att det utefter lärarnas retorik inte går att identifiera nya receptionsmonster som bryter aporin. Detta kan dels bero på att ett odikotomiskt synsätt inte existerade (i fas med läsarternas dikotoma struktur), dels på att våra frågor inte gav oss de svaren. Samtidigt menar vi att avsaknaden av en kreativ eller mediereflexiv läsart också kan förklaras av en omedvetenhet från lärarna. T.ex. aktualiserades såväl mediereflexivitetens immersiva fönsterfunktion som den distanserade spegelfunktionen, men aldrig i växelverkan. Intressant är att det i en beskrivning av ett misslyckat filmexempel (lärare A) ges prov på den senare funktionen, dock med samma läsning, eller *icke-pendling* mellan fönster och spegling. Utifrån analysmaterialet är det alltså möjligt att diskutera huruvida elevernas medievanor tillåter dem att pendla mellan



olika läsarter medan lärarnas synsätt reducerar dessa till en (allt som oftast) naiv och statisk läsart. En möjlig invändning är att texterna (i vid mening) inte bäddar för varken en mediereflexiv eller kreativ läsart. Lärare A hävdar som sagt att dagens filmer är alltför entydiga i syfte att nå så många konsumenter som möjligt och lärare D ser en estetisk läsart som det huvudsakliga syftet med all typ av textproduktion. Lärarnas uppfattningar implicerar att texterna endast påbjuder en viss typ av läsart – en identifikatoriskt naiv eller en upplevande estetisk sådan. En sådan invändning menar dock Persson och Elmfeldt är ohållbar: ”Men också receptionen av traditionella narrativer transformeras troligen genom det faktum att de trots allt cirkulerar i en ny medieekologi” (Ibid.:11). Det sistnämnda begreppet försöker beskriva förhållandet mellan gamla och nya medier. Relationen präglas t.ex. av härmning, tävlan, parasitism och samarbete. Väsentligt för begreppet är att inget medium existerar i sig själv utan lever endast i samspelet med andra medier (Ibid.:6f). Utan att vidare fördjupa oss i begreppets innebörd pekar lärarnas inställning på en uppfattning av mediets kommunikativa säregenskaper, vilket på så vis får konsekvenser för hur mediet kommer att hanteras i undervisningen.

### **Medialiseringens påverkan**

De mönster som uppmärksammas genom att låta lärarnas resonemang om vad, hur och varför man ska läsa i ämnet Svenska analyseras genom olika läsartsbegrepp relaterar i hög grad till de problem som det senaste decenniets svenskämnesdidaktiska forskning uppmärksammat om medialiseringens påverkan på ämnesundervisningen. En inledande fråga att ställa är vilken påverkan de senaste styrdokumentet, som fortfarande är i en initieringsfas (kurser i Svenska 3 hålls t.ex. i skrivande stund för första gången) har på lärarnas svar. Har det vidgade textbegreppets försvinnande från styrdokumentet gjort att fokus nu är större på tryckta texter? (jfr. Parmenius Swärd 2011). Huruvida så är fallet förtäljer inte uppsatsen analysmaterial. Däremot kan, vilket ovan varit centralt, analysmaterialet berätta om olika mediers plats i ämnet och dess relation till olika läsarter. Dessa relationer kan i sin tur sättas samman med historiska spörsmål om olika mediers plats i ämnesundervisningen. Det tydligaste exemplet finns i resonemangen om film. Utifrån lärarnas svar kännetecknas arbetet med detta medium i ett skolsammanhang av en kritisk läsart i syfte att motarbeta eller komplettera elevernas av lärarna upplevda filmreception. Filmen beskrivs aldrig som farlig eller som ett hot mot andra texttyper, men den uppfattas generellt som passiviserande. Sådana resonemang kan mycket väl sättas samman med den historiska debatten om ämnets innehåll, en debatt som inte sällan förs i värderande termer av olika texttyper och medier (jfr. Persson 2007:54 och Bergman 2009:16). I lärarnas resonemang problematiseras filmen som medium då den i vissa resonemang beskrivs som passiviserande och inte tillräckligt djup eller mångbottnad (se t.ex. lärare A & B). Men framförallt problematiseras och nedvärderas elevernas *läsning* av filmen, t.ex. genom att beskrivas som enbart konsumerande.

Elevernas allmänna medievanor sätts av lärarna under samma kritiska lupp. Sammanfattningsvis kan lärarnas resonemang om dess påverkan sägas vara likartade. De bekräftar också Perssons och Elmfeldts (2009) beskrivning av skolans oro för massmediala och multimodala texters intrång och påverkan. Författarna lyfter fram både det antagonistiska förhållandet mellan skönlitteratur och (film)medier, och mediernas betydelse för en iakttagen försämrad läs- och skrivförmåga. I lärarnas resonemang finns en övergripande etablering av ett dikotomiskt förhållande mellan skolläsningen och elevernas medievanor och fritidsläsning. Dessa blir, genom både rumsliga och kvalitativa aspekter, varandras motsatser: den ”bättre” skolläsningen ställs mot den ”sämre” fritidsläsningen. Medialiseringens påverkan på läsningen i skolpraktiken beskrivs av lärarna i resonemang om bristande läsförståelse och

koncentrationssvårigheter. Elever anses läsa sämre och har inte koncentration nog till att ta sig an en längre text som till skillnad från deras vardagliga möten med ”snabba klipp” tar mer tid i anspråk. Utifrån dessa tämligen svartsynta resonemang om medialiseringens påverkan är det intressant att påminnas om Roger Säljös framåtblickande forskningsfrågor. Utifrån påståendet att eleverna av idag har vuxit upp och utvecklat vanor i en kraftfull medieomgivning frågar han sig hur dessa ska integreras i skolan och lärandet och hur elevernas läs-, skriv- och andra intellektuella vanor stämmer med skolans praktiker och mönster för kunskapsbildning (Säljö 2012:235). Utifrån lärarnas resonemang blir svaret på Säljös fråga att det stämmer illa och en tänkbar förklaring till att elever upplever läsning av skönlitteratur i skolan som jobbigt och tråkigt är att elevernas lässtrategier och läserfarenheter är alldeles olika jämfört med skolläsningen. En möjlig förklaring är också att elevernas medievanor präglar receptionen av tryckt text.

Även andra tecken syns på en problematisk överensstämmelse mellan fritids- och skolpraktiker. Det glapp som Olin-Scheller (2006) menar skiljer elevernas läserfarenheter med skolans kan appliceras även utifrån denna undersöknings analysmaterial. Att elevernas flesta textmöten sker med multimodala texter, framför allt genom internetanvändande och filmtittande, nämner samtliga lärare. Denna konsensus leder dock till olika och i många fall motsägelsefulla svar. Ett vanligt argument till att använda filmen i undervisningen är att den sägs vara en viktig del av elevernas vardag, vilket tyder på en inbjudande inställning. Samtidigt är det, som ovan nämnts, anammandet av en kritisk läsart som i de flesta fall är målet med filmundervisningen. Istället för att tala om ett möte mellan elevernas medievanor och skolundervisningen kan man utifrån flera av lärarnas resonemang tala om en korrigering eller ett kompletterande. Elevernas medievanor kan också vara ett argument till att göra helt andra saker. T.ex. säger lärare A att ”skolans funktion, alltså det man ska utsätta sig för i skolan, det är att utsätta sig för saker som man inte utsätter sig för annars. Utsätter de [eleverna] sig inte för andragradsekvationer hemma så kan man väl utsätta dem för det i skolan då” (A:4).

## **Läsarter och läsförståelse**

I detta sammanhang kan vi återvända till de PISA-undersökningarna som refererades till i uppsatsens inledningskapitel. Dessa indikerar att läsförståelsen sjunker för svenska elever. Vad som dock försvinner, framförallt i den mediala och politiska debatten, är vilka sätt att läsa som undersökningarna i sig undersöker och vilka sätt att läsa som premieras i ämnespraktiken. En fråga att ställa sig och diskutera är vilka läsarter som undersökningar som PISA aktualiserar och hur väl de överensstämmer med de som får utrymme i svenskämnesundervisningen. Anledningen är enkel: De uppgifter eleven behöver lösa i undersökningen, såväl som i alla typer av textmöten i skolan, implicerar ett sätt att läsa och styr därmed vilken läsart som aktiveras. På samma sätt innebär ett val av läsart ”både begränsningar och möjligheter för hur texten kan urskiljas” (Tengberg 2011:197). Likaså är texttypen betydelsefull eftersom också texten påbjuder läsarter. En tänkbar kritik mot kausaliteten mellan PISA-undersökningens resultat och svenskämnesundervisningen kan skönjas utifrån denna uppsats resultat. PISA:s läsförståelsedel handlar nämligen delvis om att lyfta ut information ur texten, vilket påminner om en efferent läsart. I denna studie får den efferenta läsarten begränsat utrymme och aktiveras mestadels i samband med facklitteratur och sakprosa. En relevant fråga är därmed i vilken utsträckning lärarna arbetar med dessa texttyper. Studiens analysmaterial ger här ingen ensidig bild: å ena sidan finns en klar avsaknad (lärare C), å andra sidan verkar dessa texter utgöra en stor del av undervisningsstoffet (se lärare A).

Vår intention är dock inte att kritisera PISA-undersökningen och dess resultat. Snarare vill vi, vilket vi hoppas framgått genom vår analys och diskussion, poängtera vilka skiftande och ibland motsägelsefulla krav som ställs på eleven i arbetet med medier och olika texttyper i dagens skola. Den tämligen ensidiga diskussion som fördes kring läsförståelseproblematiken under ämneskonferenserna på vår VFU-plats, en diskussion som till stor del fokuserade på elevernas medievanor och icke-läsande av skönlitteratur som förklaringar, menar vi måste nyanseras. Istället för att endast leta fel och brister i elevernas kompetens och erfarenheter måste kanske svenskämnet, skolorna och lärarna allt mer fråga sig vilka sätt att läsa som undervisningen efterfrågar och premierar. I det syftet fyller läsarten en viktig funktion.

### **Läsarten som undersökningsobjekt och analysverktyg**

Slutligen vill vi beröra teorins och analysverktygens användbarhet i ett svenskämnesdidaktiskt sammanhang. Två antaganden var centrala för oss i användandet av läsarter, både som objekt och analysverktyg. Det första hämtades från Magnus Persson som menar att en undersökning av läsarter tvingar fram en motivering av de didaktiska grundfrågorna (Persson 2007:215). Det andra hämtades från Michael Tengberg som menar att en användning av flera läsartsbegrepp på empiriska material ger en mer nyanserad och komplex beskrivning (Tengberg 2010). På detta sätt ville vi också bryta mot den svenskämnesdidaktiska forskning, som enligt Tengberg, endast återanvänder gamla etiketteringar på ny empiri (Ibid.).

Detta underliggande, och till viss del teoriutvecklande, anspråk menar vi var givande och fruktbart. Det visade sig att de åtta läsartsbegrepp vi använde verkligen gick att skönja i lärarnas resonemang, även om de manifesterades i olika utsträckning. Eftersom läsartsbegreppen och framförallt de dikotomiska begreppsparen tog hänsyn till olika aspekter kunde en både komplex och nyanserad bild beskrivas. I flera fall kunde också samma resonemang beskrivas med olika läsartsbegrepp vilket gjorde det ytterligare mångfacetterat men kanske också tillförlitligare och mindre reducerande. Läsartsbegreppets dubbla funktion kan likaså illustrera möjligheten till en rikare beskrivning. Det kan ses som en konsekvens av det breda upptagnings- och användningsområdet. Med färre läsartsbegrepp hade inte båda funktionerna kunnat tillämpas eftersom det främst var vissa läsartsbegrepp som aktualiserades utanför ett skolsammanhang och då inte som objekt. I detta sammanhang vidgades även användningsområdet för läsartsbegreppen som analysverktyg eftersom även otryckta texter och inte endast tryckta var i blickfånget. Vi anser att denna teckning inte hade varit möjlig om vi använt färre läsartsbegrepp. Samtidigt är det värt att påminnas om den uppsjö av läsartsbegrepp som etablerats inom receptionsforskningen. Med andra begrepp hade vi förmodligen också lyft andra aspekter om vad, hur och varför elever ska läsa olika typer av texter. På detta sätt blir användningen av studiens använda läsartsbegrepp i viss mån självuppfyllande. Det centrala är dock att specifika och i många fall motsägelsefulla mönster i lärarnas resonemang verkligen kunde lyftas och problematiseras.

## Referenslista

Agrell, Beata (2002). "Teori och läsning: till frågan om den teoretiska praktiken", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 32, no 4, s. 37–50

Agrell, Beata (2009). "Mellan raderna - Till frågan om textens appellstruktur" i Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19-148). Göteborg: Daidalos

Arfwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bergman, Lotta (2009). "Introduktion", i Molloy, Gunilla (red.), *Makt mening motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (s. 8-19). Stockholm: Liber

Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Elmfeldt, Johan & Persson, Magnus (2009). "Kreativ läsning och mediereflexivitet – ett försök till inringning av en problematik". Konferensbidrag vid: *Codex and Code: Aesthetics, Language and Politics in an Age of Digital media*, (NorLit 2009) Stockholm, 6-9 augusti 2009

Erixon, Per-Olof (2012). "Svenskämnet i ett nytt medieekologiskt sammanhang" i Skar, Gustav & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon – Svenskläraren 100 år 1912-2012* (s. 178-193). Stockholm: Svenskläraryrket

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktiken, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik

Fornäs, Johan (2011). "Medialisering: Introduktion" i Fornäs, Johan & Kaun, Anne (red.), *Medialisering av kultur, politik, vardag och forskning – Slutrapport från Riksbankens Jubileumsfonds forskarsymposium i Stockholm 18-19 augusti 2011* (s. 5-13). Huddinge: Institutionen för kultur och kommunikation IKK, Södertörns högskola

Kornhall, Per (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopardförlag

Lundström, Stefan (2007). *Textens väg – om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet

Lundström, Stefan (2009). "Skuggspel – om svenskämnet texturval" i Molloy, Gunilla (red.), *Makt mening motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (s. 143-180). Stockholm: Liber

Mehrstam, Christian (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies

Parmenius Swärd, Suzanne (2011). "Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy 11", i Skar, Gustav & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (s. 40-55). Stockholm: Svenskläraryöreeningen

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur

Riffaterre, Michael (1978). *Semiotics of poetry*. Bloomington: Indiana University Press

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2013a), *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, Stockholm: Skolverket

Skolverket (2013c), *Digital och traditionell läsning – Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*, Stockholm: Skolverket

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2012). "Digitala medier, appifiering och arenor för lärande – från lertavlor till surfplattor", i Skar, Gustav & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon – Svenskläraren 100 år 1912-2012* (s. 234-247). Stockholm: Svenskläraryöreeningen

Tengberg, Michael (2009) "Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie", *Didaktisk tidsskrift*, vol.18, no. 4, Jönköping University Press

Tengberg, Michael (2010). "Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, no. 3-4, s. 81-91

Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

## Otryckta källor

Bloodworth, Callum (2013). "Björklund slår tillbaka: 'Trots allt förväntat'", *Expressen* 3 december 2013

<http://www.expressen.se/nyheter/bjorklund-slar-tillbaka-trots-allt-forvantat/> (hämtad 2014-01-05)

Kärrman, Jens (2013). "Löfven om Pisa: Nationell kris". *Dagens Nyheter*, 3 december 2013  
<http://www.dn.se/nyheter/sverige/lofven-om-pisa-nationell-kris/> (hämtad 2014-01-05)

SCB – Statistiska centralbyrån (2011). *Levnadsförhållanden: IT bland individer*

[http://www.scb.se/sv/\\_Hitta-statistik/Statistikdatabasen/Variabelvaljare/?px\\_tableid=ssd\\_extern%3aLE0108T02&rxid=d0da8ff8-3d32-44cf-ba79-b52a82adad0f](http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Statistikdatabasen/Variabelvaljare/?px_tableid=ssd_extern%3aLE0108T02&rxid=d0da8ff8-3d32-44cf-ba79-b52a82adad0f) (hämtad 2014-01-06)  
Skolverket 2000: *Ämne - Svenska*. (Ämnesplan för svenskämnet under *Gy 2000*)  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv> (hämtad 2014-01-06)

Skolverket (2011a). *Ämne – Svenska*. (Ämnesplan för svenskämnet under *Gy11*)  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv> (hämtad 2014-01-06)

Skolverket (2011b). *Begrepp i ämnet syfte och mål*. (Kommentarsmaterial över ämnesplanen i ämnet Svenska)  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv> (hämtad 2014-01-06)

Skolverket (2013b) ”Kraftig försämring i PISA”, pressmeddelande, 3 december 2013  
<http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208> (hämtad 2014-01-05)

## Bilagor

### Bilaga 1: Intervjuguide

#### Uppvärmningsfrågor:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat med ämnet Svenska på gymnasiet?

Vilka kurser i svenska har du?

Undervisar du i andra ämnen än Svenska?

#### Medialisering

- Kan du berätta för mig om hur du upplevde införandet av 1-1?

- På vilket sätt har detta påverkat undervisningen i svenska?

Undervisningsstoffet/innehållet?

Din pedagogik?

- Hur tolkar du "*olika typer av texter*" som det står i ämnesplanen?

- Vilka texter arbetar du med i de olika svenskkurserna?

- Vilka texter arbetar du med nu jämfört med för några år sedan?

- Hur påverkar elevernas medievanor läsningen och skrivandet av texter?

#### Läsning av tryckt, skriven text (t.ex.: skönlitteratur, facktexter)

- Kan du nämna några skäl till varför eleverna bör läsa litteratur?

- Vad vill du att eleven ska ta med sig i mötet med denna typ av text?

- Vilka kunskaper är viktiga att förmedla genom litteraturundervisningen?

- Hur arbetar eleverna vanligtvis med den här texttypen?

- Kan du berätta för mig om hur du tänker att elever läser tryckt text?

- Vilka svårigheter har eleven vid läsning av litteratur?

#### Läsning av andra typer av texter, (t.ex.: foto, film, Internet, musik etc.)

- Kan du nämna några skäl till varför eleverna bör se film och foto etc.?

- Vad kan texter av dessa slag innebära för eleven?

- Vad vill du att eleven ska ta med sig i mötet med dessa typer av texter?

- Vilka kunskaper är viktiga att förmedla genom undervisning i dessa texttyper?

- Hur arbetar eleverna vanligtvis med de olika texttyperna? (musik, foto, Internet, film)

- Kan du berätta för mig om hur du tänker att elever läser och använder dessa medier?

- Vilka svårigheter har eleverna vid arbetet med dessa typer av texter?

- Finns det någon skillnad i läsningen av de olika texterna?

- Detta är våra frågor. Är det något du vill tillägga?

## Bilaga 2-6: Transkriptioner

### Transkription av intervju A, 2013-11-19

”Hur länge har du arbetat som lärare?”

- Det är inte helt lätt att säga, men jag har varit här på skolan i 25 år, sådär.

”Har du arbetat med svenskkurserna (i alla år)?”

- Svenska, engelska, skrivande, textkommunikation. Har bara klasser som går på Samhällsprogrammet.

”Hur upplevde du införandet av dom [datorerna]?”

- Asså jag, jag är väldigt positivt till att det har skett överhuvudtaget, det tycker jag har varit väldigt bra, men sen så tycker jag att vi har väl inte... lärarna har väl inte fått så mycket... asså man har bara satt dom här datorerna i händerna på lärare och elever, utan någon utbildning. Nu har ju jag jobbat med Mac och datorer rätt länge då på Media och andra sammanhang, så jag kunde det där rätt [...] mer än många iallafall. Det tycker jag har vart lite dåligt, och då blir det ju att det mest används som skrivmaskin [...]

”Med å kunna menar du då att du själv var förtrogen med en Macdator själv, men också hur du skulle kunna använda den...?”

- Javisst, precis, det är ju väldigt mycket praktiskt, men som tex. Installera program. Hur tar program? (Lärare A beskriver att lärare har problem med att använda datorerna. Han kommenterar här Google Drive/Docs och gör kopplingen till det gamla office-svit – inget att eftersträva)

”Kan det vara... jag tänker på hur har det här 1-1 då påverkat undervisningen då, generellt, i ditt fall då kanske?”

-Jaa, jag tycker att det är ju, det är ju lite svårt att se eftersom det är andra förändringar som sker samtidigt, t.ex. Vi får nya läroplaner samtidigt så det är svårt att se vad som påverkar vad (typ). Visst, jag tycker att det är iallafall det skulle vara svårt att tänka sig att inte använda datorn under en lektion, sådär. Vi använder den ju varje lektion. Till nånting.

”Finns det nånting mer kring eh, kring det här undervisningsstoffet, du kan ju se längre tillbaks då kanske, som förändrats? Upplever du, använder du andra texter eller är det?”

- Jaa, det kanske det är. Sen så, jaa. Det gör man väl kanske sådär. Lite grann, men det har också att göra med ... det har förändrats den andra typen alltså ... man har förändrat lite inställning också, jaa, jag har alltid ogillat antologier och sånna saker tillexempel, jag tycker att de ska läsa hela böcker eller inte alls, så... det har vi kört hela tiden sådär, eee, a.

”Gäller det antologier, eller andra såhär sakprosa sammanställningar, litteraturhistoria åå?”

- precis, det gör ju det lite grann, sådär, att a, sakprosatexter det har ju blivit mycket lättare att hitta texter som passar varje klass om man nu ska göra ett referat. Textförståelse, den kan man



ju göra, det är mer att datorn hjälper till att hitta något slags arbetsflöde, liksom, vad kan man kommunicera med eleverna, sådär, det pratas mycket om lärplattformar, men man behöver ju inte det, de är ju så jävla kommunalt praktiska dom där [...] (Introducerar lärplattformar i sin undervisning[EP1])

”Du var inne lite på styrdokumentet där,  
hur tolkar du det där ”olika typer av texter” som det står – vidgade textbegreppet hette det förut, men det är ju borta - nu har de ju tagit bort de ju, hur resonerar du om det?”

- ja, jag tycker också att, visst det har ju ändrat sig så mycket, visst jag tycker också att vi jobbar en hel del med film å såna saker, det gör vi ju då va, men jag tycker att det har blivit mer och mer individuellt vad eleverna sysslar med, som treorna nu, någon slags förordningsuppdrag i svenska då å då är det ju många som väljer att jobba med just typ film. Det var en tjej som hade ju en ... redovisade ... hade gjort ett jättebra jobb med kvinnohistoria och (manliga och kvinnliga roller) i disneyfilmer, det var rätt intressant.. ... då hade hon ju sett dom filmerna och analyserat de va, men det låg ju på hennes idé, individplan, men det var en tjej som jag tycker också jättebra som hade då översatt Cummings dikter då va, diskutera problematiken i att översätta Cummings dikter, å det var ju liksom å då var det bara textbaserat, så det ligger ju lite sådär, jag tycker på nått sätt att med rättigheter om ... Jobba med film på ett bra sätt i skolan, då är man hemfallen å att någon fåntratt på GR har betalat rättigheterna till någon film man inte vill se.

”... Du sa först att det blir mycket på individens villkor ... och intresse, (det tycker jag, säger lärare A), så det är inget du upplever att du själv introducerar: nu blir det ett filmtema eller...?”

-aaa, sen, när de gör såna stora områden... det är inte så att de bara redovisar och går ner och sätter sig, utan det blir en diskussionen om det här och kanske tittar på lite klipp och såna saker, det blir en liten diskussion om saker. (Lärare A återknyter till Cummings som ledde till en lektion om konceptbegreppet).

”Finns det fler associationer som du lägger in i begreppet olika typer av texter, eller?”

- jaa, jag vet inte liksom, ja nej, ää jag vet inte riktigt, jaa jaa jag tycker att vi jobbar rätt öppet med alltså, å det är inte så att jag värderar övervärderar det skrivna, i det riktiga svenskämnet så är det svenska 123, så tycker jag inte att det skrivna [ordet] , det har ju betydligt mer plats nu än tidigare[EP2].

”Finns det fortfarande något slags motsatsförhållande mellan dom här, i din värld?”

- Njaa, om man ska se framåt så är det ju väldigt .. spännande utveckling om vad som ska hända med det skrivna ordet och texten, som sådan va, om 20 30 år, kommer dom att behöva kunna skriva? ....

”...(anknyter till vad han pratar om skrivandet) Hur blir det då med läsningen? Tror du att det kommer..? Är det någon skillnad i, tänker jag, hur du ser på hur eleverna läser tryckta [texten] om man jämför med om man tittar på film sådär?”

-jaa ... läsförståelsen är ju , tycker jag, har blivit mycket, mycket sämre alltså, jag förstår inte riktigt, asså det är ju inte så att dom inte, jo dom förstår inte kanske alltid vad dom läser å, relativt enkla texter heller faktiskt. Åsså det är också så att de inte förstår vad som ligger

under ytan på en text, det är samma när vi tittar på film, liksom sådär, ni vet, du vet ni vet det där populära undertexter (ironiskt) det tycker jag dom har blivit sämre på faktiskt.

”Hur kan det yttra sig då? Det är svårt att förklara..”

- Jaa, det är klart asså, om man tar en gammal film som *Top gun*, det var bara en gammal krigsfilm, det var inte liksom en film om Amerikansk militarism, eller liksom såna saker, utan de va det va, aa en äventyrsfilm.

”... Mot bakgrund av den här läsförståelsen då, vad vill du då att eleven ska ta fasta på i läsningen av text eller sådär då?

- aa just, det som jag säger att, oavsett vilket textbegrepp ... så finns det flera bottnar i texten. De å finns det inte det så är texten rätt ofta ointressant faktiskt, så.

”Finns det, har du något exempel på hur du brukar arbeta med tryckt text?”

- Njae, det blir rätt... konventionellt - läsförståelse liksom, vad menas och vad står, å gör en tankekarta av texten, och lite sådär man måste ju bena... åå man måste ju å det hänger ju ihop med mitt favoritinslag – ordkunskap ... det är mycket sånt basic man måste köra, alltså, för att det ska gå framåt.

”Hur tror du att elevernas medievanor har påverkat t.ex. läsning? Och skrivandet av texter?”

- Asså jag tror att eftersom filmen t.ex. å det dom jobbar med rätt mycket vad det gäller medievanor som film. Det dom tittar på rätt mycket, den har ju också ändrat karaktär under dom här åren va, det är ju så dyrt att producera film, men man måste dra in väldigt mycket pengar, man måste ha en minsta gemensamma nämnare, och kombinationen är att det i stort sett blir ett medium för dom som har pengar nämligen ungdomar, ett ungdomsmedium, då har den blivit ganska lätt att förstå. Om man tittar på rätt många nya filmer så finns det inte så många bottnar, det gäller även filmer som är riktade till en äldre publik. Jag såg t.ex. *The Kings Speech* för något år sen. (Beskriver den ytliga problematiken i filmen, ingen botten, bara en läspande kung). Och det var lite taskigt då och det kan man ju identifiera sig med. ... 100 miljoner kan förstå den filmen och se den problematiken. Men man lade ju inte in t.ex. någon klassproblematik. Som man skulle ha kunnat göra. Om man ser då 100 eller 1000 såna filmer så tränar man ju inte upp den här förmågan på olika bottnar ... Därmed inte sagt att det ska vara någon jävla Ingemar Bergman-hysteri, medelklasstrauman och sånt, men någonstans emellan där.

”Men om jag förstår dig rätt så vill du att de ska uppmärksamma olika typer av underliggande (...) som ras och klass...”

- Ja precis, och liksom reflektera över det dom läser så att de inte köper bara det som syns, som någon fånig regissör eller krönikör – för de läser ju krönikor va – liksom sådär bara tycker. Att de hittar de olika nivåerna där.

”Förstår jag dig rätt då om du är ute efter något kritiskt förhållningssätt?”

- Ja, och du märker att jag försöker undvika här... nu när ni spelar in det... så försöker jag undvika ordet budskap. [skratt] Jag vill inte ta det i min mun, för då blir det fel ändå.

”Vi har ju blandat tryckt text, medier och film nu. Men nu fokuserar vi på tryckt text, vi har lite frågor om det. ... Då tänkte jag om du kunde nämna några skäl till varför eleverna skall läsa litteratur, och då tänker jag skönlitteratur i svenskämnet?”

- Ja, jag tycker ju att... om dom vill lära sig något om världen så är det en billig genväg till det alltså. Jag tror att man kan säga... man säger väldigt mycket sanningar... nu läser jag ju Alice Munro här igen va... *Beggar maid*, och om man läser då så... alltså... man förstår ju mycket bättre hur det är ett samliv, liksom styvmor och sådana förhållanden där en all jävla statistik i världen om hur detta är... faktaböcker liksom att vara (suck) att vara styvdotter eller någonting eller vad det heter nu förtiden va. En sådan bok skulle vara fullständigt ointressant. Men läs en sån bok, läs Alice Munro så förstår man. Man förstår världen på ett bra sätt, det är en jävla kick. Men det är ju svårt alltså, när ungdomar är så mycket läsovana, som de är nu. Att hitta böcker som de tycker att de kan ... att hitta en gemensam nämnare, det var först nu i trean, som de ville... jag har inte tvingat dem någon gång, och det är ju inget roligt va, att tvinga sig igenom en bok som är kass, som man tycker är dålig, det finns ju ingen människa som gör utanför skolan. Men nu ville de i alla fall läsa en bok och då blev det den här, det var minsta gemensamma nämnaren. (Visar en bok).

”Jonas Gardell: torka aldrig tårar utan handskar”

- Precis, men dom vill inte läsa... nu ska de ha läst 50 sidor per vecka och så ska vi diskutera det. Det blir för mycket liksom, så det är inte så att vi läser några stora klassiker så...

”Med det är kanske någon, ... någon förståelse för de ena och det andra... en genväg nämnde du... Men hur når man dit? Att tycka det är kul är ju viktigt då eller...?”

- Ja, tycker skolans funktion, alltså det man ska utsätta sig för i skolan, det är att utsätta sig för saker som man inte utsätter sig för annars. Utsätter de sig inte för andragradsekvationer hemma så kan man väl utsätta dem för det i skolan då. Det är ju en bra grej alltså, tycker jag. Då är det ju ingen skola... Och är det så att de inte läser mycket hemma. Då kan man väl utsätta dem för läsning då i skolan. Eeeh... ah. Det svåra är ju där att få dem att inse, ni har ju inte mycket läxor ni har inte andra uppgifter att göra hemma. Nu är detta er uppgift att göra hemma, då brukar jag formalisera det rätt mycket... sätta upp datum och listor på böcker. Deras inställning är ju rätt ofta att det (läsa) är något man gör när man inte har ... när man har tid över... och det har ju ungdomarna inte idag... (säger ngt mer)

”Du var ju inne lite på, att se världen, att lära sig om världen genom att läsa dom här typerna texterna då och Joel frågade hur man gör det. Hur ... vill du att eleverna ska göra detta... hur ska de läsa för att kunna se världen... förstår du hur jag menar?”

-Ehh, ja kanske. Ofta är det ju så...

”Är det bara att läsa från början till slut eller ... hur gör man i läsningen?”

- Alltså jag brukar ju köra den principen att vi delar ut böcker att jag tar med dem till biblioteket och så pratar vi lite sådär... och det är ju ofta såna där Katharina von Bredow-böcker tjejnerna, dom ryker rätt snabbt, för några år sedan var det Pojken som kallades Det, å såna där problem. Det är ju den typen av böcker de tycker om att läsa, rätt ofta så.

”Och vad är det i dom böckerna...?”

- Ja, där är det ju rätt ofta dom här ungdomsproblemen då... folk (eleverna) vill ju se att andra har samma problem som dom tänker att dom har. Det kanske inte är någon som har samma problem som Dave Peltzer men det är ändå... dom känner sig sådär åsidosatta och har problem.

”En igenkänning då i deras litteraturval, kan man säga, när det här väl då... vi säger att de kanske skriver en recension... Vad får det göra för uppgifter då?”

-Alltså, jag brukar inte... det kan hända att de skriver en sån här klockren recension. Men jag brukar tycka om... jag tycker ju om att man kan göra det lite muntligt, sitta och resonera om litteratur. Och det hinner man ju...

”Du nämnde ju tidigare att man skulle uppfatta teman och undertexter, t.ex. Brukar du ha strategier för att nå dit i samtalen då?”

- Det försöker jag, det beror ju lite grann på. Jag menar sitter vi i smågrupper, en fem- sex stycken och så resonerar vi om en bok, och diskuterar lite fram och tillbaka, det brukar ge sig själv tycker jag, på något sätt där... Det är ju så jag diskuterar böcker med mina kompisar, då sitter vi i en liten grupp och så snackar vi om det, det behöver inte vara så...

”... normalisera samtalen?”

- Ja, det är ju så, lite grann det tycker jag är givande för mig så... annars brukar jag göra ganska korta recensioner. Eller jag göra... jag menar, det har ingen vits att dom ... i fredags var det en klass, dom fick skriva max 100 ord, exakt 100 ord, och då skulle dom på dom hundra orden ha med referat, reflektion och dom skulle ha med en värdering... på 100 ord. Och så fick man rubrik till det.

Jeremias: eh, jag kanske upprepar mig här, men det här med, om vi säger att en elev har läst en bok och han eller hon, ska berätta om detta, vad vill du då att han ska lyfta upp från sin läsning då.

- Ja, det är det andra jag sa där, alltså jag tycker att reflektion är det viktiga. Att de tänker lite runt... att det inte bara blir det som står i texten. ... Och de har de ju rätt ofta så... jag är ju inte heller så att jag har världens djupaste reflektioner när jag läser en text, men man tänker väl ändå lite runt det ibland så...

”Hur vanligt är det här att man kanske lyfter in saker i sina egna liv i sånna beskrivningar?”

- Det kan det ofta bli, när de pratar om böckerna. Men mera när dom skriver... många som skriver saker som jag tror inte att föräldrarna skulle tycka var lämpligt att de skrev i en text.”

”Kan du ge exempel på hur man kan arbeta för att uppnå ”självinsikt, förståelse av andra människors erfarenhet och föreställningsvärldar” och det är taget ur ämnes syfte i svenska... ämnesplanen då?”

- Nä nä, jag vet inte... mer än jag sagt då... att litteraturen är en ... den är ju fantastisk på det, men om man inte lägger det på en sån nivå, om dom där läsovanorna, ... Så att det blir svårt.

Jag kan ge ett exempel. När vi hade de här bokredovisningarna så var det en elev som läst Jules Vernes, han hade läst jag tror det var *En världsomsegling under havet*. Det kan man ju tycka, de är 18 år, men hade inte läst den förr och tyckte att den var så bra (!) så jättebra och jag kommer ihåg att jag tyckte den var jättebra också, men då pratade vi om 1800-talet också och science fiction när han läste det och då jag menar, han visade att han förstått mycket om vad man kunde och visste på 1800-talet. Och, visat väldigt mycket förståelse för det... sen då.

”... Intresse från honom, en bra matchning eller?”

- Ja, han hade valt en bra bok för att just göra detta, sådär. Man kan ju inte välja böcker utifrån, det är farligt att dela ut böcker. Jag skulle själv inte läsa Jonas Gardell kanske så... om jag inte .... Det är lite svårt det där de talar om ... Centrala verk och sånt där, det är ju en lite jobbig formulering som kan misstolkas, så huvudsaken är ju att det ska ge sådana insikter, och rätt. Vad är centrala insikter, är det Rabeleis eller vad är det för någonting? Och då blir det... då skjuter man sig i foten.

”Försöker du undvika den formuleringen i tankevärldarna?”

- Jag ger det en vid tolkning, jag tycker att Jules Vernes är ett centralt verk eller Jonas Gardell kan få vara det.

”På något sätt kanske man säga att han är det, i vår samtid och att han är så läst.”

- Precis,

”Om vi lämnar skönlitteraturen, och tänker då... ja vi har ju varit inne på andra texttyper, foto, film... internet t.ex. (någon kommer in i rummet, lite trassel) ... Några skäl då, till varför man ska se film och använda foto då i svenskämnet?”

- Ja, foto. Ehh. Film är ju en väldigt svår genre att använda i undervisningen, det blir ju rätt taffligt sådär. Om man gör filmer. Det kräver mycket teknik om det ska bli riktigt bra. Men foto är ju... bilden som sådan är ju fruktansvärt viktig tycker jag. När dom ska t.ex. visa när de har förstått något. Och det är ju viktigt när de gör saker, att de illustrerar den, layoutar den, det är ju en del av förståelsen tycker jag.

”Alltså du menar hur man presenterar...”

- Ja

”Och hur man kanske förstår samband mellan foto och text”

- Precis, som den här klassiska, jag brukar göra... om vi pratar bokrecensioner igen, gör ett bokomslag till den bok du har läst. Det är ju otroligt fascinerande att se, vilken scen i boken väljer dom att fånga. Det är bara ett exempel så.

”Om man jämför ditt svar på andra frågan med tryckt text, så var det ju att lära sig om livet bl.a. Har du några andra skäl till varför de ska se film, foto, musik och så där.”

- Nä, det är ju samma, samma svar är det egentligen.

”Du beskrev då, kanske den filmkultur som eleverna befinner sig i och tar del av, att den kanske inte har det tvetydiga och det mångbottnade och så där, finns det någon konflikt då,

om vi jämför med frågan om litteratur som vi tog sist där, om självinsikt, förståelse och människors erfarenheter och föreställningsvärldar. Är det svårare i film-filmundervisningen?”

- Ja, lite svårare för film... texter blir ju också det... men det är ju så tekniska, så tekniskt beroende, så budskapen går ju lite fel där när de tittar på det. För då hänger de (eleverna) sig vid specialeffekter som känns outdated, och nä (härmar elev) då kan jag ju inte sitta och titta på den här filmen från 2005 liksom. Så det är mycket sånt som hänger ihop, så det är ett svårt medium, tryckt text, den ser ungefär likadan ut.

”Vad tänker du att det handlar om... Om man ska kalla det något slags motstånd. Att man ser igenom specialeffekter?”

- Nä, men det ligger i hela tiden nu va. Det moderna, det moderna är bra. Det som inte är modernt är mindre bra. Förut hade ju det ett egenvärde, det hörde ju till bildning, medelklassbilden, att man skulle ta (markerat) dom värdena som medelklassen hade förut, så den text som dom tyckte var väldigt bra då på 40-talet och 1860-talet, den var också bra nu för det var den medelklassvärlden som gällde. Om ni förstår vad jag menar.

”Det kan jag känna igen, jag levde ju inte då men (skratt).”

- Men det fanns ju inte förr, den här skapa-dig-själv-ideologin, utan du-ska-bli-den-ideologin, det var ju den som fanns. Då var det ju lättare, för skulle du bli den då måste du ju också tycka om Strindberg, så. Men skapar du det själv, så behöver du kanske inte göra det.

”Då frågar jag dig, vad kan texter som film, foto och musik innebära för eleven?”

- Ja, alltså jag vet inte (mumlar). Alltså grejen är att de ser det rätt så mycket som underhållning nu. Och det behöver det inte vara, det behöver inte ha det där b-ordet som vi pratade om förut, utan, men just att det kanske har något annat än underhållningsvärde, tidsfördriv.

”Och det, om jag uppfattar dig rätt, kan bli tydligt i en undervisningssituation då, om man väljer en film. Det kan bli en konflikt då om eleverna tror att de ska bli underhållna.”

- Precis, för deras förutsättningar är ofta sådana. Jag kommer ihåg när jag var ny här. Då visade vi, vi hade en sån här VHS... Kung Oidpus, det var några filmer så. ... Han hade så här tre-fyra gevaliaburkar på huvudet och gick omkring där va (skratt) jo, men i alla fall, och redan på den tiden, de orkade ju inte se det va. Och det var ju i all välmening man ville visa dem Kung Oidipus, men det gjorde jag inte mer än en gång.

”Om man tänker, deras (elevernas) internetanvändande då, tänker kring vad det kan innebära då, de är ständigt uppkopplande.”

- Du menar för det här textbegreppet, för dem (eleverna) själva? Alltså, jag vet inte, de har inte blivit mycket bättre på att förstå, alltså rena texter, det tycker jag faktiskt inte. Så, så finns det ju lite faror i det, det är väl att. Det är ju en paradox. Det finns ju så oerhört mycket information för dem, men slutligen ... så blir det väldigt monolitiskt ändå. Vill de ha reda på något går de till Wikipedia ändå, det blir den enda informationskällan. Så. Och då har de ju någon slags wikipedieförståelse av texten, och det är, inte för att det är fel, verkligen inte emot det, men det blir liksom den typen av resonemang, som deras förståelse bygger på. Mm.

”Finns det någon skillnad, när eleverna läser texter på internet och när de tittar på film eller läser skönlitteratur?”

- Nä, det tycker jag inte så. Alltså det tycker jag inte... hur tänker du?

”Jag tänker, när du nämner information här och internet, att på internet är det information, och det är väl en ganska vanlig tanke då att man använder internet för att hämta information på något sätt, men hur... det kanske inte är så vanligt när man ser på film då. Det är det jag frågar.”

- Mmm

”Kan man t.ex. nå självinsikt, förståelse för andra människor, människors erfarenheter och föreställningsvärldar genom internet?”

- Ja, det är ju ingen skillnad tycker jag så. Det är ingen skillnad egentligen, men då får man ju verkligen visa dem på, det här det här och det här. Man kan ju inte sätta dem och googla självinsikt här va... (fniss) för då då kommer dom ju med... självinsikt wikipedia. Så det är ingen skillnad tycker jag så.

”En sista fråga då: vilka kunskaper är viktiga att förmedla genom t.ex. internet?”

- Nu är det lätt att hamna i det här källkritiska va, men det tar jag inte heller, snarare att använda väldigt många olika källor. Det tycker jag kanske... om dom har tid, och det kan vi ju ha. Det är ju bättre att de gör en sak riktigt...

”Om jag ställer samma fråga till musik och film då, vilka kunskaper är viktigt att förmedla?”

- När det gäller film då... eh, musik det konsumerar dom ju också som Wikipedia ungefär. Det första program de installerar här är ju Spotify och sen så, rätt så mycket utan att reflektera. Det ska bara tugga och gå, det är bara underhållning. Film vet jag faktiskt inte hur de gör där, hur de konsumerar. Men de tycker att det är rätt... när man visar dem på sådana saker... t.ex. om man visar dem några Ted talks där, så är det rätt jävligt intressant då, istället om jag skulle dela ut den texten, för då har de ju hela där... ja, de har ju ett sånt tilltal där. De har ju ett sånt patos där...

”Med tilltal”

- Som dom, som dom, det kan ju vara rätt svåra texter där, men där finns det ändå något viktigt så.

”Finns det något, det här underhållningsvärdet, som du menar att eleverna ändå ser med film, är det något som du tar fasta på, eller vill du att de ska se andra saker då?”

- Ja, mm, ja precis. Jag är uppväxt i det här gamla sossesverige där man, etermedia, som det hette då, det har det ju inte i många andra länder. I Italien är det ju bara underhållning sådär. Så det kan man ju kanske ibland, försöka visa dem på sådana saker.

## Transkription av intervju B, 2013-11-19

”Vi börjar lite lätt med lite uppvärmningsfrågor och undrar då: hur länge du har jobbat som lärare?”

- 18 år.

”Har du varit på X alla år då eller?”

- Jag har haft X-elever alla åren, men jag har inte varit anställd på X mer än 14 år.” Musklärare i botten. (Jobbat på alla program). Engelska, svenska, musik, kulturhistoriska.

”Har du varit lärare i svenska under alla arton år då?”

- Nej, det är relativt sent faktiskt, kanske inte mer än 4-5 år som jag undervisat i svenska.

”Har du haft alla svenskkurserna?”

- Ja, jag har svenska 3 nu då, för första gången. (Kulturhistoria har han också).

”Hur upplevde du införandet av 1-1, eller dator?”

- Det kom väl lite hastigt på kan man säga, eh, först och främst... nånstans så kanske man behövt förbereda både elever och lärare,. Framförallt lärare kanske. Både för vad kan man egentligen utnyttja det till och när ska man inte utnyttja det kanske, för nånstans kan jag säga att jag tycker att det finns väldigt många goda användningsområden med 1-1datorer. Men det blir också en extra barriär att ta sig igenom som lärare.

”Att sätta sig in i då, tänker du på eller?”

- Jaa, eller också en rent fysisk barriär mellan mig och eleverna.

”Är det här någonting som har påverkat din undervisning då eller, i själva svenskämnet?”

- Asså det är klart att det har gjort, självklart har det gjort det. Just inom ämnet svenska måste man ju säga att eh textproduktion har ju blivit väldigt mycket smidare. Det är mycket enklare för en elev att liksom visuellt kunna se och sen kasta om och omdisponera som man kan ske inte riktigt kunde göra i den här handskrivna världen. Å andra sidan så blir ju också textproduktionen väldigt mycket mer direkt, asså den blir inte så genomtänkt. Å om då inte sen tar nästa steg och läser igenom och reviderar och kanske kastar om så kan det ibland kan bli lite snabbt, (skratt). Förstår du vad jag menar med snabbt? (”utveckla lite”)

- Alltså det blir lite direkt, det blir lite sådär, bara pratar på, det kanske inte blir sådär väldigt god disposition och genomtänkt egentligen... för har man bara skrivit och skrivit, för det går ju att, rent teoretiskt går det ju att bearbeta efteråt men om man då inte gör det så kan det ju bli en väldigt direkt... möjligheterna blir ju större [för bearbetning] men om inte eleverna tar möjligheten så försvinner den ju, asså, om man tänker förr då när man inte hade 1-1 verktyget då var man tju tvungen att göra sin kladd, sin disposition, kanske nån mindmap över vad man ville ha med, det här ville jag ha med, och jag vill ha det i den här ordningen, och jag vill tänka såhär; man hade en ganska klar struktur innan man satte sig och skrev det. Det steget



kan man ju egentligen hoppa över nu. Det här disponeringsstadiet, åså kan man liksom börja skriva, så kan man skriva nånting om det å har man sen tid och lust och tekniken kan man ändra sen efteråt, men om man inte gör det.

”Var det nånting du la fokus på?” (Lärare B pratar om retoriska processen).

”Har din pedagogik på nått sätt ändrats pga. det här? Ditt arbetssätt kanske?”

- Rent konkret har det ändrats på det sättet i att jag inte använder en fast kursbok längre. Mycket eget material eller plockar in språkhistorian, retoriska processen plockar jag in därifrån. Plockar in material. kanske mer, mer blandat så.
- ”Är det en utveckling tycker du? Blir det bättre material, generellt?”
- Det blir mer personligt material. Det är klart att, jag som lärare kan känna mig mer eller mindre bekväm med. Krasst kan jag säga att det ger kursen mindre stadga, det här att ha en kursbok, man har med sig nånting till en lektion.

”I ämnesplanen står det ju där: olika typer av texter, det vidgade textbegreppet, hur tolkar du det?”

- Jaa, asså, jag tolkar det som som både skönlitteratur, realprosa, men också internetbaserad t.ex. när man kommer in på det här med språkvariation: hallå hur skulle du uttrycka dig när du pratar med en myndighet? ... Vad är det då för skillnad på en krönika eller ren nyhetstext?

”Vilka texter arbetar du med i svenskan?”

- Så mycket som möjligt ... både dagsaktuell, sakprosa som sagt och, skönlitteratur.

”Hur påverkar elevernas medievanor läsning och skrivning av texter?”

- Eeh, det jag skulle säga är väl att eleverna är väldigt, dom kommer inte så mycket i kontakt med olika typer längre, asså det är väldigt mycket internetbaserat. Att läsa en bok är svårt, och koncentrera sig på en skönlitterär text, en längre skönlitterär text är jättesvårt.

”Vilka texter är det eleverna möter på internet?”

- Naturligtvis är det den dagligt chatttexten, men naturligtvis nyhetstext, i viss mån sakprosa i form av Wikipedia t.ex. eller så va, det är ju lite intressant, de senaste åren så möter man fler och fler elever som: jamen det är jättebra - slå upp det där, så pekar man på NE, så går dom fram till NE och: ”jaha, vad ska jag göra”: - ja du får liksom slå upp det här ordet: ”i vilken bok då?” (”De kan inte koda av?”) - Nä kan inte koda av ett uppslagsverk för man är så van att bara slå in ett sökord så kommer det rakt av så va. Så det där med register är irrelevant va, och det där med skriva en källförteckning i bokstavsordningen, varför då? Ee hallå? Jo det är för gammaldags människor som jag då behöver kunna hitta och då är det mycket lättare att hitta om de står i bokstavsordning ... lille vän.

”Du nämnde att det blir svårare för dem att läsa skönlitteratur t.ex. ... vilka svårigheter är det dom har?”

- Det är ju källkritik... e ju svårt överlag måste man ju säga, det har ju blivit ännu svårare med tillgängligheten på internet. Ja ... Wikipedia så, tänker dom väl att ja det är väl okej, men det kanske inte är världens bästa källa, men det är ändå en hyfsat tillförlitlig källa. Okej, men nästa steg t.ex. men vad, vem är det som skriver det här, och vad är syftet med det liksom, vem är det som har skrivit det här på Mimers brunn? Johan tretton år, hur mycket kan man lita på det isåfall om det är Johan tretton eller om det är Jimmy Åkesson å som har skrivit en krönika, jaa nu är kanske Jimmy är så pass känd så dom vet vem det är, men om det är någon annan.

”Å dom frågorna aktualiserar dom inte själva då eller?”

- Åh det här var en träff som kommer högst upp, då måste den vara bra.

”Vad behöver dom utveckla, tänker du då?”

- Just det här: vem är det som är avsändare och vad är syftet med det? Sen kan det vara en bra källa ändå, oavsett avsändare, men det gäller att iallafall reflektera över det.

”...exempel på när detta inte sker liksom ...?” (svarar på detta)

”(Återvänder till elevernas svårigheter med att läsa skönlitteratur)Vad är det för svårigheter, kan du ge exempel på det?”

- Det är ren ovana bara, tror jag. Det tar tid. Om man inte sätter sig ned och gör det då så. Det är ovana, ja om man inte är van vid att: Ja nu läser jag, läser, läser, och reflekterar över vad det är jag läser och när jag väl kommer till slut så kan jag ha lärt mig nånting av det.. Jag tror att det bara är ovana och kanske kanske har det varit lite, lite lite diskussion om vad man kan lära sig av skönlitteratur. ”I deras liv då eller?” Ja och i min egen undervisning, jag ska inte svära mig fri i det, men jag tror att det är ganska sent, när man är arton år, att få en diskussion om varför man ska läsa litteratur.

”Jätteintressant fråga, vilka skäl ser du till att eleverna bör läsa skönlitteratur?”

- Asså, dels handlar det om att kunna stimulera fantasi tycker jag, att skapa sina egna bilder att inte och inte få prefabricerade bilder i from av en filmsnutt så va, sen så handlar de om att kunna sätta sig in i någon annan människas liv eller tankesätt och där tror jag att texten är vida överlägsen bildmediet.

”Vad beror den skillnaden på tror du?”

- Aa just att jag måste själv måste skapa mig min egen bild, när jag läser något, medan om jag tittar på film serveras det mig och det är där, inte jag här (markerar med distans armar).
- ”Med foton, använder du det i undervisningen ...?”

- Jag kan inte säga att jag använder det så speciellt mycket inte mycket mer än, det kan vara en förstärkningsgrej. Däremot, nu låter jag jättenegativ när det gäller film, men jag tycker att det är viktigt att man också ser film, men också, inte bara.

”Å vad är det du tänker på, vad ska dom uppmärksamma när dom tittar på film?”

- Ja tex. Hur berättar man historien? Varför gör man vissa val? Och sen: Om man ser det riktigt noggrant så kan man ju fundera på: varför filmar man på det här sättet, varför filmar man underifrån, ja för att visa att någon har makt ... färg, ljussättning. Det finns ju jättemånga val som filmare har gjort också, å just i kulturhistoren tittar vi mycket på film, snarare för att det är så komplex sakprosa så att: okej nu har vi pratat om det här jättelänge, nu tittar vi på en film, förra veckan kollade vi på Shakespeare in love: den är god i miljöerna.

”Upplever du nått motstånd i visningarna från eleverna, hur går dom in i ...?”

- Det beror på, det är bara spekulationer, men nånstans tror jag det handlar om den här zap, ungdomar är inte bättre på multitasking, däremot är inte ungdomar bra på att snabbt skifta mellan två saker, men inte att göra två saker samtidigt: nu kan jag göra det här lite grann, nu kan jag göra det här lite...

”Du nämnde förut i läsningen av skönlitteratur, att du ville att de skulle använda sig av fantasin, och leva sig in andras tankesätt, hur ska de läsa för att leva sig in i..? [...] Vad vill man att eleven ska ta fasta på i läsningen, hur ska man läsa den för att man ska kunna sätta sig in i andras tankesätt?”

- Jag sitter och funderar på och inser att jag nog är ganska dålig på att introducera i det läget, men det handlar ju naturligtvis om att ... att försöka ta, att läsa texten för... jag har svårt att formulera mig här men, genom att stänga ute ”här och nu-världen” å fokusera på texten så kan kanske liksom avkoda; nån annan tänker på nått annat sätt, men det är allt för få elever idag som jag upplever tar sig den tiden, jaa läser för att man måste läsa, och sen: aa nu har jag läst en sida nu går jag och chattar eller skriva tre sms, sen läser en sida.

”Finns det något av att man ska uppslukas av?”

- Ja det är ju min önskan, sen om man lyckas eller inte det är ju, det är ju klart då får man försöka välja litteratur som kan verk, verka intressant, som kan ligga nära åtminstone i början, men sen tycker jag att det är jätteintressant att om vi t.ex. har diskuterat upplysningstiden, upplysningens idéer, varför, vad är kunskap, vad är ifrågasättande av kunskap, och sen läser Candide, hallå: ta nu dessa glasögonen här: finns det någon satir i det här? Finns det nån kritik av samhället? Var i såfall? Och hur presenteras de i så fall? Å då är en sån text Indecent proposal på engelska ... *Oanständigt förslag* heter den ju på svenska, den är ju hyfsat kort, man gör en jättetydlig point och så ser man jättetydligt stilmedlet satir va, åå å det brukar bli väldigt goda diskussioner för först: ’Va? äta barn, det kan man inte göra?’, Nae, just det, men varför gör han det då? Vad är problemet bakom? men sen utifrån en text som den.

”... bli uppslukad som ett mål i sig, det kan man förstå, förutsättning kanske? Men också: ha på sig vissa glasögon, du nämnde upplysningen, finns det någon konflikt däremellan tror du? Om eleverna får välja väljer man ofta något man känner till, vill, har intresse av, så handlar det mer om det, som en upplevelse och igenkänning, förstår du vad jag menar?”

- Jag förstår lite grann så, tror jag. Självklart är det så att det som ligger nära elever det kan vara en väg in så att säga och just av den anledningen kan det ju vara bra. Jag ser överhuvudtaget inget fel i att t.ex. läsa HP, jag tycker egentligen det är synd att man gjort film av det för det var verkligen en väldigt bra väg in i läsning. Att läsa en biografi tex. av Zlatan ett sätt man verkligen kan få med jaa t.ex. killar. Att läsa om någon annans liv, Ja då kan man få t.ex.: Zlatan är en bra förebild. ... Han är ändå en bra förebild i sin kunskap. Han är jävligt duktig på det han gör. Å då är det en väldigt god tillgång i att japp: hans uppväxt var inte alls som vi har här i X (stad) i alla fall inte de flesta barnen så, jaha var det så här jobbigt att bli riktigt bra, var han tvungen att göra såhär mycket, var det så här mycket skit innan man blev världsbäst... då får man liksom upp en bild över att ja: min verklighet, här, jag nu, den är inte allenarådande utan andra kanske har en annan upplevelse av verkligheten. Då tror jag ju också att toleransen blir större, och ah så, förståelse för andras verkligheter.

”... Vi har uppehållit oss ganska mycket runt skönlitteratur nu, så vi hoppar vidare till det här begreppet *andra typer av texter, vidgat textbegrepp*, t.ex. musik, film, foto sådär, ... egentligen i princip samma frågor, så jag börjar med att fråga dig om du kan nämna några skäl till varför man borde läsa eller titta på film eller foto sådär.”

-Nu pratar vi bara andra medier, inte sakprosa i det läget då eller?”

”Vi: ... Jo det kan du absolut också göra”

- För definitivt, sakprosa som jag pratat om det, det handlar mycket, tycker jag, om läsa, värdera och förstå hur andra har formulerat sig och andras, vad ska man säga, forskning eller a hur man fått fram information på olika sätt.

”Det handlar mer om information då eller?”

- Eh ja, eller just värderingen av det, för det tycker jag är viktigt. Sen när det gäller film så tror jag att det är eh, asså jag vill koppla mycket till skönlitteraturen asså om man läser som du gör i Svenska 1 så är det väldigt ju enkelt att titta på t.ex. Romeo och Julia temat så kan man kanske läsa litet grann ur Romeo och Julia originalet men sen också antingen titta på nån slags filmatisering visa att hallå: Här har vi gjort en musikal i Westside story eller opera i Bytterfly med precis samma tema. Att man liksom ser att det finns universella problem som har funnit under antal år. Dom är likadana, oavsett om det är, i vilken form de presenteras i. Så att dom kan, vad ska man säga, a, avkoda, även det formspråket. Film är inte sant, och det vet de flesta elever men varför gör man fiktionen då?

”Tror du det finns någon skillnad i hur eleverna läser eller tittar på film jämfört med läsa en text? Tänker på det du sa nu att det är inte sant, det är så nära, man får bilderna”

- Asså jag tror att det är mer passivt alltför ofta. Jag tror att det är lite för okritiskt reflekterat, lite för aa: men nu är det 1,5 timme av mitt liv som går, det är rätt schyst underhållning eller så va.

”Om jag förstår dig rätt så vill du belysa mer formspråket i det här mediet då?”

- Ja, ja, och kanske ett annat formspråk ibland också. Det kan vara en vits i att liksom välja inte en Hollywoodproduktion utan se liksom varför, hur man kan kolla på Bollywoodproduktion istället, eller fransk film eller. Vad finns det för möjligheter där, varför ser det inte likadant ut

som Hollywood , varför har man gjort de här valen? Och då kommer man ju in kulturellt sett så att säga, då är frågan: är det svenskämnet eller är det inte?

”Det beror kanske på uppfattning om svenskämnet då kanske”

- Då får man ju faktiskt också säga att man kunde göra så jättemycket mer i svenskämnet om asså det det finns ju en lång diskussion i det. Hur mycket ska samhällskunskapslärarna titta på språket och formen. Där det finns dom som säger: ’ää ingeting’, där jag säger joo. Det är självklart att du som samhällskunskapslärare ska titta på, asså, kanske inte kunskapsbedöma att de du har uppnått de svenska målen men naturligtvis ska man säga att här kunde du disponera det på ett lite annorlunda sett, hallå du kan inte stava så här för det finns ingen som kan läsa det här om du lämnar in det såhär slarvigt, eller: du måste ha en schyst meningsbyggnad, självklart borde man göra det i alla ämnen, tycker jag.

”Då tänker du att det kan frilägga andra möjligheter i svenskämnet också då, att det kanske då i dag är för språkbetungande?”

- Aa ja eller nånstans kan man säga att lite grann så har det blivit att svensklärarna har blivit lämnat i sticket, i att det får svenskläraren lösa, då blir det väldigt tekniskt istället för fokus på litteraturen, eller tillgodogöra sig fantasin, asså att se svenskans, litteraturens roll i och då är det ju inte just inte bara skönlitteratur utan annan typ av litteratur, andra typer av texter.

”Om du ska arbeta med att läsa en text, en skönlitterär text och då undrar jag om ni ska bearbeta den, behandla den, vad vill du att eleven ska lyfta fram ur sin läsning, t.ex. diskutera efteråt”

- För det första, vad kan jag lära mig av det, vad är det för iakttagelse jag sett på den här texten. Å det kan vara rent språkliga, hallå: varför ser inte språket inte ut som just nu? Varför använder man konstiga ord? Eller varför har man sådär konstiga former? det kan vara ren sån bit, men naturligtvis vad är kontexten, vad kan jag lära mig av det här i dag, en text som är skriven på 1800-talet eller en filmatisering av woodering hights liksom vad kan jag lära mig av det idag liksom, eeh varför ska jag göra det överhuvudtaget? Alltså det här kritiska reflekterandet, det vill jag ha ut - av text, av film, vad ska man säga även sakprosa.

”Om jag förstår dig rätt så är det kritiska reflektion och förhållningssätt. Står det i opposition eller iallafall till deras vanliga mediebruk, elevernas?”

- I viss mån tror jag det ja, allt för stor utsträckning, till och med.

”Du kanske har besvarat det redan men du kanske kan utveckla det, deras egna medievanor?”

- Asså jag tror att det ibland är lite för okritiskt att man, tar emot och så aja det var en bra film, det var häftigt action, Istället för att reflektera över, aha fanns det något budskap, vad var det isåfall, Varför filmar dom såhär, varför plockar vi fram de här delarna?

”Även i mötet med olika typer av sakprosa?”

- Mm, asså det handlar om medvetenhet, så, det är klart att om, jag undervisar ju i andra ämnen också, så nånstans jag vet jag ju hur verkligheten är där också, men om alla lärarna tar ansvar för att medvetandegöra texten, mediet, så skulle det inte bli så svårt i svenskämnet, asså vi

jobbade jättemycket här under Joels period med det här med referatskrivning, referenser. Vad är det för skillnad på referens och referat liksom t.ex. citat, nä ska man använda, var ska man använda det, när kan det vara bra, när kan det inte vara bra? Om man från allra första början i historien i samhällskunskap, i naturvetenskap, om man hela tiden pekar på den här att, aa, när du lär dig fakta så är det ju det faktiskt egentligen ett referat du gör av någon annans text, det är ju inte så att den kunskapen bara finns runt omkring dig och så plockar jag fram den du har ju hämtat det från en kursbok, från din lärare, från internet eller från en film. Om man bara medvetandegjorde det från allra första början, och om alla gjorde det. Också plockar in det här kritiska granskandet av - var kommer informationen ifrån?... ska väl inte alltid lita på mig som lärare heller, jag kan säga dumma saker ... alltför ofta (skratt).

## Transkription av intervju C, 2013-11-19

”Hur länge har du arbetat som lärare?”

- Sen 1981, i 33 år alltså. Svenska-Musik utbildning. Haft kulturhistora, konst- och kulturhistoria och ett tag många musikämnen, men nu musikteori. Svenskurser: 1, 2, och 3 i fem klasser, konstarterna och samhället, gehör (musikteori).

”Hur upplevde du införandet av 1-1?”

- Vi fick ju varsin dator då, och det är ju jättebra att ha en dator, däremot fick vi ingen som helst utbildning, eller nästan ingen, man var ju väldigt vilse, dels på hur hantera den, man behöver ju rätt mycket tid å sätta sig in i en dator, särskilt när man får en med en Mac då, när man haft Pc förut, och jag har fortfarande problem med hanteringen, det är många saker jag inte kan ... dels, hur man ska använda den i undervisningen, man har själv fått prova sig fram, vi har i stort sett inte fått något, några tips alls. Jag åkte på en kurs i Uppsala för några år sedan, fick vi åka några stycken, vi bad att få åka dit som handlade just om detta – IT i undervisningen, å vi kanske trodde att vi skulle få mer konkreta tips om hur man skulle jobba men det var inget konkret, inga handgripliga tips som vi hade hoppats på, men jag kan berätta: vi har diskuterat idag i trean, dom var helt överens om att det har blivit sämre sedan de har fått datorer.

”På vilket sätt då?”

- Dels att man kan man blir distraherad under lektionstid, man sitter och tittar på annat, gör annat, det är för lätt att göra något annat, eeh, så man blir störd, dels så har dom sitt naturkunskapsbok på nätet, å dom sa det att det är så svårt att läsa på nätet (härmar), saker ploppar upp och det kommer sms, kan inte koncentrera sig, de ... det var en tjej som tyckte att det var jättebra att ha boken på nätet och hon är dyslektiker, samtliga andra hade velat ha en vanlig bok. Däremot tyckte ju nästan alla att det är bra att skriva på datorn och det är vi lärare också överens om att man skriver bättre och man är snabbare att redigera och det finns stavningskontroll och layout och allting, det blir bättre texter faktiskt, så där är vi ju överens. Och där har jag lärt mig att använda Google Drive, det är inte förrän i år och där har jag också testat mig fram, hur sjutton ska man få in? vi har Air dropat, mejl, vi har provat lite olika sätt, vi har inte haft något gemensamt plattform hur man hanterar dokument, hur man sparar dom eller hur man ger respons via datorn, utan var och en har fått traggla sig fram själv och det tycker jag är så synd, det borde It-teknikerna ha direkt föreslagit... så gör alla samma, så många timmars jobb jag hade sluppit om jag hade fått det. Men nu har jag hittat, jag tycker att Google Drive är jättebra, nästan alla elever skriver där, det är några som inte vill, utan de vill mejla.

”Om vi tänker, två, frågor, som .... Man får tänka att det på nått sätt har förändrat situationen iallafall, att alla har varsin dator, dels tänker jag undervisningsstoffet/innehållet och så är det ju din pedagogik, om vi börjar med innehållet, är det något som har förändrats tycker du?”

- Jag kan ju säga hur jag jobbar i konstart (ämnet), t.ex. Fick de en uppgift ... studera foton, viktiga foton som har påverkat samhället på olika sätt, det finns ju såna här ni vet, han som sköt i Saigon där, eller JFK , foton eller filmer som har, a, blivit kända

för alla, å så visade jag mitt exempel ett foto, det var på den där afghanska flickan, de gröna ögonen och så finns det ju ett foto på henne 20 år senare, hur hennes blick har förändrats, det är väldigt talande, fantastisk bild. Vi diskuterade lite: vad har hon för uttryck, har det förändrats på den andra bilden? Vad kan det här säga om hur kvinnorna har det i Afghanistan? Det var mitt exempel och så gav jag dom i uppgift: nu ska ni hitta foto som ni presenterar, gör det två och två eller en och en, gå fram visa era foton, berätta, varför ni har valt dom. Den typen av uppgift är suverän att de har sina datorer, eller filmklipp. Även filmklipp har vi gjort, dom har föreslått filmer då som har dom också gå fram och presentera och visa ett litet klipp.

”Har du liknande erfarenheter i svenskan?”

- Jaa, nu har vi jobbat t.ex. med rap då, det är bara gå in på texten, den finns ju där. Fast då behöver ju inte dom sina datorer, då är bara läraren som behöver projicera en text på ett enkelt sätt och det har jag använt mig jättemycket i kulturhistoria. Jag kan ju slänga alla mina filmer, allt gammalt material, allt finns i datorn.

”Får eleverna ett större ansvar att hitta olika typer av texter då i undervisningen?”

- När det gäller texter kanske vi inte har jobbat så mycket med datorn, utan det har varit mer bilder och film som den är så unik.

”Och hur du arbetar själv då, om man tänker på de pedagogiska bitarna, det förstår man ju själv då, det har förändrats på nått sätt va?”

- A, man kan ju ... skriva uppgifterna de ska göra, man skriver frågorna, till en film eller vad det nu kan vara, på ett dokument och projicera dom. Man kan ju skriva mindre på tavlan, man kan använda Powerpoint, men det gör jag inte mycket, jag tycker ändå att tavlan har sina poänger: man kan bygga upp och fylla på på ett lättare sätt än vad man kan göra på datorn, men visst man kan göra Powerpoint också men jag menar det är egentligen inte roligare än en gammal diabild, (skratt), men det kan bli mer personligt (dia).

”... Det står i de tidigare ämnesplanerna: det vidgade textbegreppet fanns med där, det är försvunnet och det står då skönlitteratur och olika typer av texter, vad tolkar du in i det här olika typer av texter?”

- Jaa, det är ju allt från romaner och till lyrik och dramatik, teater sysslar jag ganska mycket med, å till då raptexter som vi har nu då, facktexter, å i t.ex. häftet i Nationella provet i Svenska 3 där finns ju alla typer av texter, det är ju bloggar, deklaration av mänskliga rättigheter och det är utdrag ur diverse, så allt som är skrivet egentligen, å dom här raptexterna det är ju inte ens riktig svenska, det är inte korrekt svenska alla gånger, men man kan ju studera dom för det, å så kan man ju kommentera såna grejer då, eller plocka slangord som vi gjorde då ur denna Ken-texten, finns hur många slangord som helst, som eleverna själva då fick söka upp, två och två fick då beskriva eller förklara slangord för varann, det är ju ett sätt att jobba med text, även med en text som inte är kanske erkänt litterär men man kan ändå få ut mycket av vilken text som helst. Elevernas egna texter jobbar vi ganska mycket med.



”Upplever du att det finns någon konflikt mellan den skönlitteraturen å ena sidan och andra typer av texter vad gäller att ta plats då i de olika kurserna?”

- Facklitteratur sysslar man inte med så mycket. Det kanske man borde göra mer i vissa klasser. Jag vet t.ex. killar läser ju mycket mer facklitteratur än skönlitteratur. Det kan hända att man skulle kunna ta tag i det, men det har jag aldrig gjort, jag har inte haft så många killklasser de senaste åren. Jag har ju fortfarande ingen ren killklass, men där tror jag man kan jobba på ett annat sätt.

”... Elevernas medievanor, har du sett, eller tror du att elevernas medievanor påverkar deras läsning av texter i skrivandet av texter?”

- Det är ju svårare att göra fördjupning idag, de är så vana vid så snabba klipp, så att de dom tappar tålmodet fort, därför är det svårare med fördjupad läsning, dom är vana vid att det ska hända, det blir för tråkigt, de det är väl det största utmaningen eller vad man ska säga, svårigheter i dagens skola: hur ska man få djupet, hur ska man få dom att fördjupa sig i någonting?”

”Om vi fortsätter lite i det här djupet, vad innebär det för dig?”

- A, det är att läsa en hel bok t.ex. med allt vad det innebär, fördjupning av karaktärsskildringar och kunskaper om nånting, dom får ju aldrig det, om dom inte läser böcker, och det gör dom inte, dom läser inte böcker, kan man nog säga generellt, idag. Å är det någon som läser idag så är det mest tjejerna så att jag är ju lite orolig för det, för själv har jag fått alla mina djupa kunskaper på det sättet, det kan ju kompenseras klart att titta på film, det kan det ju, man lär sig mycket av filmer också. Så att rent t.ex. historiekunskaper kan man ju få ganska bra med hjälp av film, tror jag.

”Finns det något om vi tar skönlitteratur som exempel, finns det något specifikt, som du tycker att eleverna bör få med sig i skolläsningen då?”

- Aja, jag tror ju att skönlitteratur ändå är viktigt, för där kan man ju komma in i världar som man inte kommer in i på annat sätt och dessutom är det ju bästa sättet att utveckla språket, få ett rikt ordförråd och Petter säger ju det, han har blivit nu en ambassadör för läsning, han säger ju det att läsning, att ju mer jag läser desto bättre skriver jag, säger ju han. Och det jag tror ju på detta att man bör ha läst mycket text för att få ett rikt språk, jag fick ju lära mig en gång i tiden att 60 böcker borde man ha läst inklusive tonårsböcker kanske mellanstadie, Harry Potter vad det nu är vad man läser nuförtiden, för att få ett flytande, bra läshastighet, för ... bra läshastighet måste man ha för att kunna studera, svårt att gå på högskolan å där man ska komma igenom stora mängder text, om man inte har en bra läshastighet och den får man genom skönlitteraturläsning, jag vet inget annat sätt.

”Om jag förstår dig rätt så finns det. Att eleverna är väldigt vana vid det här snabba, vid olika typer av medier och att dom sen vid läsningen då tappar koncentrationen på grund av att dom är ovana eller sådär, å och då vill du fokusera då på kanske på någon slags motsats, eller vad är det t.ex. i läsningen som du vill att dom ska, hur vill du att dom ska läsa?”

- Jag vill att dom ska förstå det dom läser. Och det är ju därför vi spelar teater bland annat, man kan inte gestalta en text om man inte förstår vad det står, i repliken.

”Finns ju också med läsning, har jag hört flera som är ute efter den här upplevelsen, och så finns det också, vanligt att man vill att elever ska kunna, förstå vad det handlar om är en sak, men också kunna få tag i undertext eller i olika teman å sådär”

- Ja, men det kan man få även i en film, upplevelsen får man ju där också, å undertexter kan man få i en film också, men språket ger ju ett annat djup, det e ordförrådet ger ju nya dimensioner till allting, det e ju , man måste ju ha orden, annars kan man inte beskriva en sak, det är ganska vanligt att jag hör elever säga: ’jag vet vad svaret är men jag kan inte säga’, dom har inte språket, dom har inte orden. Ju mer ord man har ju mer komplex blir världsbilden, å mer nyanserad å man måste ha orden.

”Med risk för att upprepa mig här nu, du var inne på en väldigt intressant sak med att dom skulle sätta sig in andras...”

- människors liv (fyller lärare C i), andra kulturer, gå in i en annan värld med hjälp av ord.

”Det står ju också i ämnesplanen – självinsikt, förståelse för andras erfarenheter, föreställningsvärldar”

- Jaa, å det det, kan man ju också få via film, och det är ju där de får sin mesta, den typen av upplevelse idag, och där är det ju viktigt att vi behandlar deras upplevelser för jag vet ju själv när de själva tittar då tittar dom på en film sen så sätter dom på en till och en till, dom dom jag tror inte att dom analyserar eller pratar om det så mycket, dom bara tar in allt det här, öses över dom av upplevelser å så får dom inte uttrycka sig kring det – det det är skolans uppgift: att dom får uttrycka sig kring sin upplevelse.

”Vad finns det mer kring det, jag tror jag förstår vad du menar, att få uttrycka sin...”

- Jaja, dom får testa sina tankar, sina känslor, och jämföra med andras tankar och känslor, å skapa sig en bild, en världsbild på det sättet. Å även förstå, ibland förstår dom inte handlingen heller, man måste prata om handlingen: varför gör han så här? Varför... å så pratar man om det tillsammans, förklarar, klargör. Jag tror att det är väldigt mycket frågetecken som dom har inombords om dom inte får ... med en vuxen människa samtala, om det dom sett. Visar man en film i skolan så måste man arbeta med den efteråt, och göra något med det annars är det meningslöst. Titta på film gör dom ju hemma hur mycket som helst. Vi måste gå ett steg längre och delge vuxens syn, många pratar inte så mycket med vuxna människor.

”Tror du att det är samma, mottagandet så här, tror du att det är samma när de läser texter?”

- Det är klart att det allra bästa, det är om alla läser samma bok. Och sen går man noggrant igenom: vad hände i det kapitlet? varför blev det så? Vad tror du att det skulle ha blivit om man hade gjort så istället? Man går igenom, men det sker inte längre, för, dels har vi inte klassuppsättningar, dels kan man aldrig längre förvänta sig att alla elever läser, samma, nästan inte. En novell kan man läsa högt tillsammans för att vara säker på att alla är med, det ska man göra tycker jag, men romaner det var

längesen jag läste samma roman med dom. Som jag sa till dig... på åttiotalet läste vi ju tre romaner varje termin. Klassiker. Och alla läste samma och vi analyserade dom noggrant efteråt. Det det går ju inte idag, inte i mina klasser.

”Och då tänker du att eleverna inte är rustade för det?”

- Dom klarar inte att läsa klassiker. Dom flesta klarar inte det. Det är för svårt. Det är för svårt språk, dom klarar inte att läsa det. Dom är för dåliga läsare. Och, dom är ovana vid det. Särskilt det äldre språket, som ju klassiker ju har. Hehe. Men, han Troedsson som var här. Han sa ju att en lärare, en ledares roll är ju att förflytta eleverna, ska ju inte glida med dom och hänga på dom, det kan man ju göra, ta in deras, och sen ska man ju förflytta dom till ett nytt ställe, och det kan man ju göra med en djup... en bra lektion, en djup analys av någonting, då har man tatt dom från ett ställe till ett annat med en ny förståelse, med nya upplevelser, med bättre världsbild kanske. Bättre kunskaper, bättre rustade, å leva förhoppningsvis.

”För att sammanfatta för mig själv, du tyckte att det var viktigt att läsas skönlitteratur. Vilka skäl ser du då till varför en elev bör läsa?”

- För att det handlar om människor. Att lära känna människan, sig själv och andra. Det är ju där man gör det. Och titta på film. Det är två sätt. Och om man tar som den här *Mig äger ingen*, nu t.ex. som är ... det blir ju säkert en jättebra film, men boken var helt fantastisk, jag skulle ju önska att alla läste boken. Men det gör dom inte, utan dom ser filmen. Och då missar dom det språkliga, hela den språkliga delen, dom får berättelsen men dom missar det språkliga uttrycket. Och jag brukar ta som exempel Ronja Rövardotter. Som jag kollade i en klass, det är ju ingen som har läst boken i den klassen, inte någon, och inte fått den läst för sig heller, utan dom har sett filmen, och den boken har ju ett av det underbaraste språk som jag har läst. Astrid Lindgren är ju så fantasifull och så många nya roliga ord, så mycket humor och så mycket vackra naturskildringar, och så mycket människoskildringar, men språket, orden, jag minns när jag läste högt för mina barn, det var ju som njutning, bara språket. Men detta är ju borta för många elever, det finns inte längre, bara 30 procent läser högt för sina barn på kvällen, det är en förlust, det är bättre att göra det än att sitta och titta på en film tillsammans, bättre att läsa, det skulle jag våga påstå, man kan göra båda delarna, men man får inte släppa läsningen.

”Om vi... eh, om vi förflyttar oss till elevernas medievärldar. Hur skulle du beskriva elevernas medievanor kort? Svår fråga kanske?”

- Nej, jag kan ta ett exempel från en tjej förra året. Som det första på morgonen då hon vakna, då kolla hon Facebook, Instagram, Twitter, Snap-shot, och nu är det Tumblr också va... och så är det Vines, och så är det kanske nått mer, det det, det tog henne ungefär en timme på morgonen att kolla igenom allt det där, hon har många vänner också, så så ser deras mediavärld ut, för många, och eh, lägger man ut... en annan tjej berättade att hon la ut nånting på Facebook eller vad det nu var... och på efter en timma hade hon bara fått två likes eller nått och då tog hon bort det igen, för det var ett misslyckande, ... och den här klassen som jag nämnde tidigare, trean, vi har diskuterat detta mycket nu för det ingår ju i det nationella provet, förra årets nationella prov, det är mycket om sånt, och dom hävdar att, samtliga dom har fått sämre självförtroende av alla dessa sociala medier, att man jämförs hela tiden med den snyggaste, och den

populäraste och hur många likes liksom, så det det är förfärligt, det är ju rent statistiskt hela tiden, siffror hur populär man är, och dom dom hatar det.

”Om man ser bort från det här då, ökad tillgänglighet, det förändrar väl ungdomen av idag från hur den såg ut för några år sen eller... Finns det positiva aspekter också eller är det...?”

- Ja, det det är ju lättare att få kontakt med människor, i hela världen, man kan ju hitta kompisar från England på Facebook, det är ju fantastiskt bra, det är ju överlägset gamla mejl, när det gäller att hålla kontakt med folk i hela världen, och även i hela Sverige, men med sina närmaste vänner, dom man träffar varje dag, kanske man inte ska ha på Facebook, det kanske är bättre att prata med dem... utan det filtret.

”Du har redan varit inne på det innan... om du skulle ange några skäl till varför man bör använda foto, film...?”

- Ja, det måste man ju, för dom är ju en filmgeneration, och det är också ett område där dom känner sig hemma, där dom kan bidra med någonting i lektionerna. Jag frågar ju dom, och det är ju därför jag har, att vi skulle samla in filmer som är intressanta, samhällsanknutna teman, det vet ju dom mycket bättre än jag, så får jag ju en fin lista på... jag lär mig hela tiden av eleverna, jag får jättebra koll, det tycker jag är positivt.

”Vad tänker du om du tar in deras intresse då... finns det någon annan aspekt till varför använda dom?”

- Ja, det är klart att man ska använda dom uttryck som finns, så i min kulturhistorieundervisning, den blev ju helt revolutionerad när Youtube kom, å säg som nu idag, vi kollade på en raplåt av Ken då, *Gatan*, det är ju ganska grovt språk och ganska hård text om att leva på gatan, jaa, då var det en kille som sa, 'ja, men det är inte hans bättre', nähe, vet du någon annan, frågade Julia. 'Ja, Änglabarn', sa han. Ja då är det klart då tittar vi på den, och då var det ju en dialog, eleverna förslog en bra, bättre text, och den var mycket bättre, då får ju han uttrycka sig, och alla lär sig något nytt, det är ju jättebra. Då är ju datorn helt oslagbar.

”En grej vi nog inte har tagit upp är eh ... sakprosan liksom, vad har den för roll nu i hur du tänker, antologier kanske eller om det är mer litteraturhistoria...?”

- Alltså, jag går ju mycket på aktuella tidningsartiklar, eh, jag läser ju DN (stad)tidningen. Jag plockar nästan alltid, nästan varje dag någon artikel som jag tycker är intressant och så tar jag upp den, och så letar vi svåra ord och så samlar vi på dom, förklarar och så diskuterar vi aktuella händelser, så nu är det ju det här nazikonstskatten, det har ju varit uppe nu i konstarnas och samhället, och då har vi kommit in på d'arte de kunst, ... och tittar på konst i samband med det och så har vi tittat på den här filmen *Diktatorn*, och eh, kommit in på satir, ja! Jag jobbar så, aktuella händelser och så ger det ena det andra och så kommer man in på allt möjligt.

”Finns det någon skillnad... vi har pratat om olika medier liksom, internet och skönlitteratur, filmer, finns det någon avgörande skillnader mellan dom som du ser det?”

- Inte när det gäller innehåll kanske, men just språket som sagt, ja jag försöker hålla fast vid läsningen, men jag är oroad för läsningen, men det är ju inte ... det är ju grundskolans sak, vi får ju sopa upp spillrorna känns det som, vi kan ju lära elever att läsa här, men men jag har ju en liten dröm om att bygga upp ett bibliotek med lättlästa böcker som finns i både tal- och dom kan läsa samtidigt, om jag nu blir förstelärare som jag nu har sökt till då, då har jag sagt att det är ett projekt som jag skulle vilja göra, skulle vilja bygga upp det här... (pekar) jag har ju hyllor här, skulle man kunna ha så det blir lättare för svensklärarna att direkt sätta någonting i handen på den som har svårt att läsa, så nått, nått som man vet går hem, och så man kan lyssna samtidigt om man är dyslektiker, så man får, då utvecklar man sin läsning, även på gymnasienivå, huvudjobbet bör ju ha skett tidigare. Petter t.ex. han läste ju inte en bok förrän han var 21 år, så han han gjorde ju ingenting i skolan, han kom på det sen, och det är ju synd att Komvux inte har den rollen längre... man ger ingen chans till dom som är såna idag, dom är tvungna att gå här fastän de inte är mogna att sitta still.

”I samtalet med några elever, så sa du att det gick bra att skriva på datorn, men inte att läsa.”

- Nej, dom tyckte inte det nä...

”Då undrar jag, vad är det som inte går där?”

- Det är att läsa läxor just, då kan dom inte koncentrera sig, det var dom helst överens om. Samtidigt vet jag ju att e-böcker och så, det växer jättemycket, vet inte om Ipad är bättre än datorn.

”Finns det någon slags skillnad i att läsa tryckt text här, eller tryckt text på andra medier?”

- Mm, tydligen, så tyckte dom det. Dom tyckte att en bok är lättare att ha med sig, att läsa på en buss, där datorn kanske är stor att dra upp på bussen...

”Har du några andra frågor?”

- Nä, jag är väldigt nyfiken... (otydligt). Och jag tog ju just exemplet om att läsa klassiker, jag tyckte ju väldigt mycket om boken *Lars Hård*, när jag läste den. Jan Fridegård är ju en klassiker då, (otydligt) svensk historia, svensk... hur det var att vara ung på trettioalet, och jag har ju läst hur många böcker som helst om den tiden, alla dom här arbetarförfattarna, jag tyckte att den grep mig, så jag tänkte: jag ge... jag försökte läsa lite svenska klassiker, så jag ger den till den bästa killen i musikklassen, han kanske kan uppskatta den, och han läste den snällt för han var en duktig elev, och så skrev han i sin... och ja sa: 'skriv nu ärligt sa jag, går det att använda det här längre?' Så skrev han: 'vill man ha riktigt tråkigt några timmar så ska man läsa *Lars Hård*'. Han dödade ju den boken och den klassikern, kanske är så, att det går inte att läsa arbetarförfattarna längre.

”Tänker du att det är språket, eller kanske det är teman som är med där eller...”

- Han tyckte väl att den var urtråkig ... så att dom kanske är döda, svenska klassikerna, vi kanske får lägga ner dom... jag vågar ju aldrig sätta någon bok av Jan Fridegård i händerna på någon elev... det kommer jag aldrig mer göra.

”Men i det exemplet då, vad är det du vill att eleven ska försöka uppleva där då?”

- Ja, leva sig in i den svenska historien, hur det var att va ung på trettioalet, det är väl jättebra kunskaper ... och det, att man får veta hur ens förfäder haft det, kanske hans morfar, hur dom hade det när dom var unga, det är ju på det sättet man får kunskaper, om andra människor. Man får tänka om.

## Transkription av intervju D, 2013-11-22

”Hur länge har du arbetat som lärare?”

- I 28 år. 13 år på X. Ämnen: grundskolekurser: svenska, matte, engelska. Svenska som andraspråk, mest. Lite religion och lite svenska på nationella program. Just nu: bara religion och Svenska som andraspråk på Im. Förra året hade jag svenska 2.

”Jag undrar om du kan berätta för oss om införandet av 1-1?”

- Och då ska jag tänka bara på Svenska 2 kursen egentligen... inte Svenska som andraspråk.

”Generellt, kan du ju tänka... (otydligt)”

- Roligt... har det ju varit. Eleverna har känt sig lite viktiga, det har liksom öppnat upp för andra arbetssätt, å man har fått tänka på lite andra sätt, kul, utmanande tycker jag. Asså det är ju skojigt, det är ju visuellt fint, det är roligt och allt det där, sen själva pedagogiska innehållet det ändras det vet jag inte så mycket men, annars är det lite lustfyllt, det tycker jag

”Du sa ju att det var nånting som hade ändrats, arbetssätt, sa du inte det?”

- Jodå, visst (På vilket sätt då? Frågar J). ... mmm, man får ju tänka rätt så mycket för att verkligen använda datorn nu, bra, och jag har ju använt den ganska länge, även om eleverna inte haft datorer, vi har ju haft tillgång till datorer i klassrummet, även om... för att jag har önskat det. Men nu när de har varsin dator så går det ju att plocka upp mycket mer, det går å göra små korta grejer, det som förut tog en evighet att ladda upp en teve-apparat, det tar... man kan se på en tjugo... -sekunderssnutt utan att det är besvärligt, så att det blir mycket större variation, sen finns det ju mycket asså, när det gäller SSA så är det ganska mycket övningar som man ska göra, och det är ju jättekul att kunna variera det på ett... på många sätt, då.

”Eh, men själva innehållet och stoffet här då har inte ändrats tänker du?”

- ... (paus) Jag kan inte säga det för jag har bytt så mycket, så jag kan inte jämföra riktigt, stoffet innan och efteråt, för dels har jag bytt så mycket arbetsuppgifter så att jag har inte kunnat jämföra av det skälet heller då.

”Det kanske inte finns någon sån tydlig gräns heller?”

- Nej, nej... jag kan inte säga det. ... Jag är lätt otålig av mig så jag behöver byta ändå liksom, så jag kan inte säga att det påverkat, så jättemycket själva stoffet alltså, jag behöver göra nya grejer för att det ska va kul.

”Och det här, det är många som har lyft fram, inte bara positiva grejer utan också andra sidan då. Hur har liksom implementeringen varit?”

- Hrm, ... jag pratade om att mobiltelefonerna var mycket mer irriterande än vad datorerna varit och så tycker jag att det är fortfarande, men om jag tänker på den klass

jag hade i svenska 2 förra året då så, ett oändligt problem att få dem att ta hit sina datorer, det var liksom helt lönlöst i början, och då kände jag mig ensam i den... jag var inte med i det arbetslaget och jag hade inte så mycket kontakt med det arbetslaget innan, det hängde ju på att dom inte hade använt datorn så, så att det var ett självklart redskap, och det var jättetungt att ta den kampen liksom, med den här klassen, för den väger ju en del och de tyckte att dom klarade sig utan, dom hade ju sina mobiltelefoner å de hade tillgång till datorer i andra klassrum och så där, skriva ut nånting, asså det var jättetungt, så det var mycket irriterande, eh, men annars tycker inte jag att det varit så irriterande, nu har jag ju inte haft så jättestora klasser, det är klart att det är svårare när man har trettiogrupper hela tiden, och liksom överblickar och ser att de inte är ute för mycket och chattar på annat och så, men jag tycker inte att det är nått större problem

”Vi hoppar vidare och dyker in i ämnesplanen då för svenska, och då stod det ju förut angående texter här vidgade textbegreppet, men det är ju borttaget och istället står det skönlitteratur och andra typer av texter, hur tolkar du det här begreppet (olika typer av texter)?

- Jag har tänkt på det jättemycket. Jag har svårt att ta till mig det här att texter kan vara något annan än skriven text måste jag säga, eh, jag har ju förstått att man kan tänka så men jag tycker fortfarande själv att texter är skriven text. Däremot försöker jag använda andra typer av sätt att kommunicera språket på, och det är ju jättekul men jag har ju absolut tyngdpunkten på skriven text å när det gäller SSA talad kommunikation, lika mycket så ... svårt att tänka mig det som text.

”Men vilka texter använder du då i svenskämnet då?”

- Om vi nu menar text ... i den breda betydelsen, ja, alla typer man kan stöta på tror jag, om man nu tänker på SSA så har man samma grupp så mycket tror jag så där måste man variera sig, ehm, så vi använder naturligtvis läroböcker, vi använder mycket på internet, vi använder bilder mycket, vi använder YouTube ganska mycket om man vill illustrera någonting, det är lätt: alla kan hitta på det dom vill visa, filmer till viss del, det tar ofta för lång tid, eh vi har ju byggt blogg, vi har, gör använder liksom affischformat och sånt här bara för att det ska bli så snyggt att sätta upp, vi har, a, vi använder nog det mesta tror jag, just för variationen är nödvändig då.

”Om man ska fokusera på läsning och sådär och medievanorna hos eleverna, tror du att det har påverkat på nått sätt, deras läsning av skriven text, i läsningen av text eller i skrivandet?”

- Om vi pratar om text som skriven text så är jag inte säker på att det har påverkat speciellt mycket. Eh, fast för SSA-elever så tvingas dom ju att ta sig igenom texter så på det sättet har det väl ändå gjort det, om man tänker på mer klassiskt svenska klasser så påverkar det ju engelskan i väldigt mycket, att dom läser engelska texter naturligtvis, men man kan klara sig ganska bra utan att vara en bra läsare, ändå, när man ska plocka fram grejer på nätet, asså man lär sig mekaniskt lite hur man ska bete sig, så läser man första delen så hittar man det man ska ha, det spelet eller vad det nu är, eller musik.

”Intressant, hur tänker du att det går till?”

- Man har ju såna som e har, är nyligen alfabetiserade så där kan man ju se lite hur dom gör, dom har sina banor, dom ska in till filmer ofta eller filmklipp eller nånting å då vet man, man söker, man skriver det ord man kan, man hamnar rätt ändå å även om man



inte böjer rätt eller om skriver rätt, utan man kan liksom första delen, å så e datorn suverän då, så det...

”Om jag förstår dig rätt så handlar det alltså om en slags navigering...?”

- Mm precis, så ett exempel just nu, lektionen innan här så tittade vi på en kul övningssida som en jättebra, en kvinna i Karlskrona som har gjort jättebra sajt där som man kan å då stod det ”förbsvenska” som då betyder förberedande svenska men ingen av mina elever som är ganska duktiga som, som fattade vad det, förbsvenska, egentligen var förkortning för, och sånt är det säkert masser att dom bara kör på där, men när vi nu penetrerar det här ordet ... ska vi se: förbannad svenska var det bästa vi kunde komma fram till (skratt), men sen så tror jag, sen så påverkar ju ... det påverkar ju negativt också för dom chattar ju, å den typen av texten är ju funktionell men den är ju inte grammatisk på nått sätt och det här med skriva med stor bokstav först och sånt där, det är inget som förekommer i mina elevers världar iallafall.

”Tänker du det generellt eller är det?”

- Mm, det tror jag, fast svenska ungdomar dom har det så mycket i sig så när dom chattar med en lärare eller när dom skickar ett textmeddelande eller ett mejl eller nånting till mig så skärper dom till sig men men det har ju inte ssa-elever lärt sig liksom, för dom chattar ju med a det är väl, dom chattar ju naturligtvis med sina kompisar, det kan ju se hur som helst ut, men det är nån funktion ändå.

”När du säger chatt, vad tänker du då?”

- A, sms, eller chatta på Facebook, eller asså.

”Alltså medier då?”

- Ja, precis

”Okej, nu hoppar jag in i läsning av tryckt och skriven text här, å jag undrar, å då tänker jag på t.ex. skönlitteratur men också facktexter å sådär, jag undrar om du kan nämna några skäl, eller om du ser att det finns några skäl till att en elev bör läsa dessa?”

- Mm, eh, ja, skälen är väl flera, men jag tänker mig att, att tvingas ta sig igenom en ganska lång text, om jag nu tänker på skönlitteratur först då, att va med om det där att läsa böcker, det tycker jag att skolan ska försöka få eleverna att uppleva iallafall, den klassen jag senast hade i Svenska 2 då, det var bara en som var en bokläsare där, som sa det i början iallafall, det var en ganska liten klass, men dom andra läste liksom aldrig böcker å då kände jag att göra en gemensam läsupplevelse som man sen kan diskutera, asså, det är berikande, också att det e gott självförtroende att faktiskt veta att jag har läst en bok iallafall, kanske flera å att tröskeln sen inte ska vara så hög, för man, jag tror ju att det är bra för människor att läsa böcker: man lär sig mycket, man blir kunnig å, a man får uppleva mycket så det tycker jag skolan ska hjälpa till med, så det är väl skälet till att man ändå försöker. Sen hör det till allmänbildningen, jag tycker att allmänbildning är något som skolan ska ge även om det inte står så i kursplanerna, men det bygger också upp självförtroendet att veta att man kan, och det är väl skälet till att man, just dom här då grupperna med ssa-elever, att man också vill att de ska läsa böcker

för att dom ska vara en del av det, den kulturen liksom, där man gör det. Där, där kommer det alltid in där, att ambition är att dom ska känna att dom vet vad folk pratar om å då ska dom ha även en viss inblick i svensk litteratur, det tänker jag, så där kommer det in, sen tror jag, om man tänker på långa texter generellt, så skönlitteratur, så är det ju, så det är ju lärdom, att orka ta sig igenom långa texter i en tidskrift t.ex. det är ju rätt jobbigt tycker jag också, men jag vet att jag kan det, jag gör det utan några större problem sådär, och den, det skulle man vilja ge eleverna också.

”Är det rent, om jag förstått dig rätt, att de ska kunna ta sig igenom den rent språkligt också? Eller är det att dom ska förstå den?”

- Ja, precis, att att inte, vi övar ju ofta på kortare texter, men långa texter ska dom ju kunna ta sig till både språkligt, men innehållsmässigt också att de ska liksom orka omfatta en lång text, med med tanken och det, det är ju väldigt svårt för ssa-elever, om man inte är van läsare från sitt hemland heller.

”Om man tänker bara på Svenska 2 då t.ex. Om ni (...) du nämnde nånting att ni läser gemensamt gärna, eller att du (...) Vad är det i den läsningen som du vill att eleven ska lyfta fram eller ta med sig ur den läsningen? Hur ska dom läsa då?”

- (...) Ja att dom ska lära sig att reflektera lite å, att diskussionen efteråt, när man gör den där gemensamma upplevelsen, inte bara bara att uppleva, för det kan man göra med en... det kan man göra annars också, men just att att diskutera och berikas av varandras erfarenheter, att man ger utrymme för diskussionen där, ’tänkte du så’, alltså att det vidgar, vidgar upplevelsen väldigt mycket.

”Vad är det för reflektion där tänker du? Över vad?”

- Ja egentligen borde det kunna va över allting, att att olika tolkningsmöjligheter finns, det vidgar ens tankemönster och det kan ju va på vad som helst i en bok, om du tänker en skönlitterär, då kan det va rent språktekniskt man kan börja fundera, eller hur ’jaha, uppfattade du den här meningen så, eller den här episoden så, eller, jaha du tänker så att det var farfarn därför att du hade en erfarenhet av en egen farfar’, åsså hela den här grejen då.

”... Finns det något stopp där, från dina erfarenheter då eller? Förstår du hur jag menar?”

- Nä, inte riktigt.

”Alltså man försöker lista ut handlingen och jämföra sina läsningar, hur kommer man vidare eller behöver man komma vidare?”

- Mm, nä, man behöver väl egentligen inte komma vidare, man kan erbjuda möjligheter. Nu tänker jag på den boken vi läste senast i den gruppen... där behövde man ju förstå en del för det handlade ju om en, ja, det var en historia där, en flicka blev bränd av sin familj därför hon gick över gränserna, det var i ett mellanösternland, där behöver man ju förstå en del om man ska förstå hela tankemönstret, så där måste man väl kunna komma vidare rent den, den förståelsen, men men allt annat då ... där behöver man nog inte, utan där kan man nog öppna lite dörrar här och var tänker jag.

”Om jag förstår dig rätt så behöver dom förstå någon kontext bakom eller nått historiskt där eller?”

- Visst, visst.

”Det här är kanske en snarlik fråga, men vilka kunskaper är viktiga att förmedla i undervisningen av skönlitteratur t.ex.?”

- Mm, det är väl just det att olika tolkningsmöjligheter finns, att saker och ting kan beskrivas på olika sätt och behöver inte vara fel för att man beskriver på olika sätt, en tolerans mot varandra, och saker i boken helt enkelt, man presenteras för andra företeelser än det man kanske gör vardagligt.

”Du är inne på det som står i ämnesplanen i svenska, att man ska uppnå självinsikt genom skönlitteratur och förståelse av andra människors erfarenhet och föreställningsvärldar och så där. Hur... kan du ge något exempel på hur man kan arbeta för att nå den här potentialen då?”

- Asså, det gör man nästan hela tiden och om, man om man erbjuder diskussioner kring det man upplever tänker jag, det kan ju va film eller vad som helst då, eller ett litet klipp av nånting, om man diskuterar utan rätt och fel-inslag, så kommer man ju nånstans däråt i alla fall.

”(...) Läsning av facktexter då. Hur ser du på den, när elever läser det, hur tänker du att det liksom, (...) all sakprosa som elever möter, hur går det till och vad är främsta meningen med det? Hur arbetar dom med den typen av text?”

- Nu är ju jag så färgad av SSA just nu här för där är ju det ett svårt kapitel, men det är för svenska ungdomar om jag säger så också, asså det, att man gör det är ju för att naturligtvis att dom ska lära sig hämta information från skriven text så, och faktatexter är ju effektiva på det sättet, eh, och naturligtvis tänker man, i förlängningen att dom ska kunna studera utifrån texter för det behöver man ju när man studerar vidare. Så det är väl det man vill, man vill träna dom så mycket i det så att dom kan, att det blir lite naturligt sätt att hämta information, lära studera på traditionellt sätt.

”Finns det något, nått som brukar, som du kan peka, kanske är svårt, som brukar vara svårt i såna moment för elever?”

- Att det är komprimerat, effektivt språk, så orden... asså man använder svårare ord, helt enkelt, som gör att även om man kan som svensk ungdom kanske lättare kan ta sig igenom orden så blir det för mastigt, man orkar liksom inte, men har man väl tränat lite grann så kanske man kan det lite lättare tänker jag.

”Kom att tänka på det som du sa innan med – det var väldigt få som läste, eh böcker, t.ex. den här svenska 2 klassen, e jag undrar bara hur tror du att dom läser ungdomarna då, texter sådär?”

- Då handlar det ju om film, då handlar det ju inte om vanlig traditionell skriven text, asså, dom som har, dom som har hittat bokläsningen, dom hittat, dom har hittat att dom gillar det här, dom är det inge problem med, för dom kör ju på där, men dom som inte har kommit så långt, som är dåliga läsare rent tekniskt dåliga eller, inte orkar riktigt

eller så där, ta sig igenom dom, dom ser ju jättemycket film nu, dom får ju i sig grejerna ändå, det får dom ju men, men det är på ett annat sätt.

”Om jag förstår dig rätt så finns det nån slags motsättning mellan att läsa tryckt text som tar lite tid, än deras vanliga filmtittande som går snabbt eller sådär?”

- Mm, visst, jo det kräver ju mindre att se en film. Man får mycket bilder i huvet utan att tänka själv, eller man behöver inte, det går ju väldigt mycket snabbare naturligtvis att se en 1.5 timmes lång film än att läsa en bok, som tar upp samma sak. För dom som är goda läsare, tycker ju att det är fattigare att se en film men upplevelsen är ju good enough för dom flesta.

”Då tänker jag, har en fråga här, om jag hoppar direkt till medierna å filmer sådär, musik, foto eller, sådär. Vad vill du att eleverna ska ta, uppmärksamma i läsningen av en sån text då? Mot bakgrund av det du sa.”

- Att vi använder det så mycket i skolan är för att det tilltalar olika sinnen, och det är ju bra, eh, det kan ju bli en, en att se en film ihop kan ju ge en väldigt stark upplevelse om man dessutom lägger på det där med diskussion sen då, ehm, det ger en ju massa bi-information om man ser en film om man nu tänker att man har ett syfte med det man gör. Vi kan ju titta på en svensk film i ssa-grupp bara för att dom ska få i sig massa om omgivningen, att se hur det ser ut i massa svenska hem eller ser hur det fungerar skolavslutning där, asså det är ju, man får ju i sig massa massa saker vid sidan av, om man tycker att det är roligare att dom ser en svensk rättegång än en amerikansk rättegång nångång så är ju det fiffigare än att sitta och läsa i en bok hur det går till då, eh, det, det är väl det där att det tilltalar många sinnen, lustfyllt också.

”Du var inne på det där med syftet sådär, å då undrar man ju, eller jag här nu, vilka syften eller skäl ser du till att använda dom här olika typerna av texter, t.ex. film, foto, osv.”

- Mest handlar det nog om lusten tror jag, att det ska va lustfyllt, det är nog det största skälet.

”Till, att arbeta med något annat eller, hur menar du då?”

- Att, att, ja nu tänker jag hela tiden ssa ändå va, för att dom ska få i sig så mycket, det ska va stor variation, annars så, trist helt enkelt, men jag menar om jag tänker på, vanlig svenskundervisning också, det kan ju bli väldigt roligt med språket och svenskan, om man varierar det, om man upptäcker att det här är en del av svenskan också, det är ju döden om man inte gör det, om man försöker hålla sig i det klassiska då, nuförtiden,

”Om man, ehh, (mummel), om man säger, vilka kunskaper vill man förmedla i det här arbetet, i arbetet med den här typen av texter då?”

- Egentligen är det väl samma sak man vill förmedla ja, att dom ska lära sig så mycket som möjligt om så många saker som möjligt (skratt), ... men det är ju lättare att koppla på det här med inlevelse och empati när man ser en film, tror jag, om man nu inte har förmågan att läsa en bok så lätt då, så är ju förståelse för andra, eh, det finns ju nästan alltid i en film, det är väl därför man gör film tror jag, för att man vill få tittaren att leva sig in i någonting, också texter... också musik tror jag, man vill få lyssnaren att uppleva

nånting, förmedla sig om nånting, i alla fall dom, det man använder sig av i skolan har ju ofta nån tanke om texten, det är ju ett bra sätt att få förståelse tror jag, vi ska nästa lektion faktiskt, så ska vi just, dom ska få ta en svensk text - låt, dom får plocka fram en bra text då, och så jobba lite med texten där då, men det är ju lusten där igen då, det är ju kul, men: det säger ju nånting om den här personen också som man då kan lära sig å... ja.

”Personen som har gjort låten?”

- Ja, personen som presenterar tänker jag just i det här sammanhanget då, om jag väljer den här låten – varför gör jag det? Men sen, när det gäller musik, egentligen skulle jag jobba mycket mer med, tänker jag varje gång, och så blir det litegrann, det är ju också för att det är så stor del av ungdomars vardag, så det är klart att vi ska använda oss av det, det är ju ganska bra sätt också, att syssla med språket, svenskan då.

”Finns det nån skillnad, på eller mellan att läsa skönlitteratur och läsa andra typer av texter i brett då...?”

- Ja, det gör det ju eftersom man kan använda skönlitteraturen till att sitta och peta med grammatiken och så där också, man kan ju göra upplevelsen och sen kan man använda texten till att analysera språket också då lite lättare, alltså se, hur gör den här författaren gjort för att nå dit hän, det är ju svårare när man, ja asså musik får man ju plocka fram texten och så blir det som traditionell text då som man sitter och petar med.

”Och det gör man inte riktigt, om jag förstår dig rätt, när man har film eller foto eller så?”

- Nä det gör man ju inte, för det är så mycket andra intryck som hör till det, så det blir ju inte själva den skrivna texten så stor del...

”Eh, det här med elevers medievanor av idag... hur man ser på medieanvändningen idag?”

- Jag kan inte säga att jag har riktig koll på det asså, kan möjligen ha koll på ssa-elever, men den är ju helt, helt annan, ... å även om jag har ungdomar själv så kan jag inte säga att jag har full koll, mer än att filmer ju, det är ju en del av vardagen att titta på, att vrålkonsumera film.

”Är det då viktigt att ta in det i skolan också då tänker du?”

- Ja, både och, för att dom är ju, asså för tio år sen var det en hit att få se en film på skoltid, och lite så tänker jag fortfarande, vi ser inte så hemskt mycket, eh, riktigt, man ser långfilm då, utan då gör vi det som en avslutning på ett större projekt kanske, eller att man har nått syfte, man vill någonstans med den här filmen, men det är ju ingen hit på det sättet, för en 17-åring idag att se film, för det är... det har dom hur många som helst på sin dator, så då får man göra den där filmupplevelsen lite större då genom att låta den vara en del, eller kanske avslutning, det är ju lite kul då att jobba sig fram för då kan filmen få betyda lite mer än att bara va en tidsfördriv.

”Men du sa att det inte va, du sa både och då, eh, du såg nått positivt med att fortfarande ha det men också då får att de får det så mycket hemma att det inte finns det behovet...?”

- Javisst, så tycker jag att det är, lite kluvet där, och då har jag ju nästan varit med om att man lyssnar, lyssnar nångång bara, på nånting, det finns ju oändligt mycket på datorn där man kan plocka fram, lyssnargrejer, så kan det bli lite nytt då, att man sitter och lyssnar på samma sak, eh, jag har inte riktigt det tålmodet att jag kan lyssna mig igenom en talbok, men det skulle va rätt kul (skratt).

”Det är i princip våra frågor, har du nått du vill tillägga?”

”Men om jag förstår dig rätt är det ofta upplevelsen du vill åt, av läsningen av olika typer av texter, och sen den här upplevelsen vill du sen bearbeta på något sätt, via t.ex. diskussion, eh, och då är frågan, kanske är svår fråga, eeh, vad är det då i upplevelsen man vill diskutera då?”

- (paus) om man ser nästa steg då, om man vill att den här upplevelsen ska leda till den här förståelsen eller i alla fall, syftet är ju att komma längre, att man ska vidga sina ramar lite mer, men då kan man ju diskutera vad som helst av upplevelsen...

”Kanske lättare om man tar ett konkret exempel då, ta en bok, den här boken som de läste då, i 2:an, utifrån den då, om ni arbetar med den, vad ska dom nå där då och hur ska dom nå det?”

- Den var ju från en helt annan kultur från ett helt annat tankesätt, och då ska dom förhoppningsvis ha insett att människor i den här kulturen är styrda av sina tankar och dom är inte dumma i huvudet för det, sen finns det inslag i den här kulturen som är helt oacceptabla, och det är det oavsett om du bor här eller där, alltså dom ska vidga sina vyer, det ska inte va så lätt att få fördomar efteråt som innan, det är väl nån förhoppning, eh, och förhoppningsvis så kommer det också nånstans till det att, 'du lever här, här är din värld du får göra det bästa av din situation här', så det är ju rätt höga ambitioner att de ska tag i sina egna liv efter det, men lite nånstans är det ju ändå, att det här ska bli en liten del i deras utveckling mot att skapa sig själva en bra tillvaro.

”Är det här något som eleven gör i läsningen eller är det någonting som du ser sker efter genom diskussion?”

- Det behöver ju inte va diskussion, för en del vidgar sina tankar naturligtvis bara genom att läsa, men man kanske kan underlätta genom att diskutera.

”Det är jätteintressant det där, vad är det som händer, hur sker det, vad är det som vidgar, hur tror du att det går till, för att man ska kunna vidga, hur läser jag då?”

”Är det viktigare att uppslukas eller ska man ha kritiska glasögon eller?”

- Man önskar ju att de ska uppslukas först och så finns ju reflektionen där ändå, men man önskar ju den här totala läsoplevelsen där man ändå uppslukas, för den är härlig, men, ja hur... kan man hoppas att skolan tränat dom till kritiskt läsande, det tror jag ju ändå att skolan har gjort, så att dom ändå vet att 'det här gör vi i skolan å därför borde jag ha tankar om det här' och så går det automatiskt så småningom då, nej jag vet inte hur det där går till riktigt men jag tror att vi är bra på det i den svenska skolan, så dom, redan från början får man ju faktiskt, även i de lägre åldrarna pysslar man ju med det här, så jag tror att vi har lärt oss, men jag försöker jämföra med elever från andra kulturer så, som då kanske inte har gått i skolan så mycket, så kommer man ju, dom dom skolsystem som vi kommer i kontakt med här, dom är ju ofta väldigt auktoritära och där

har man ju inte tränat på det här alls, inte värdesatt det, så det är ju svårare där, det märker man ju nästan varje dag att elever svarar med det dom tror att jag vill höra, eller det dom verkligen känner... (berättar ett exempel där eleverna ställer sig i ett hörn "vi ställer oss här fast vi ljuger allihop").

"Och även i läsningen då liksom man vet vad man bör ta fasta på?"

- Ja, på nått sätt, det är jättesvårt att reflektera automatiskt där då, jag tänker att svenska skolan är bra ändå på att träna det.

"Är det då att uppskatta den egna läsningen?"

- Ja, det tror jag, den egna reflektionen, det har ett värde för oss och det lyckas man med tror jag. Och det är ju, naturligtvis handlar det om demokratiskapande i förlängningen... det blir lätt stora ord men på nått sätt är det ju det i förlängningen ändå när man tänker, det vi vill i svenska skolan, vi vill värna om vår demokrati och då behöver vi ha dom här reflekterande, kritiska människorna, även om man kanske inte har de varje gång man läser en liten text eller lyssnar på en låt.

## Transkription av intervju E, 2013-11-25

”Hur länge har du arbetat som lärare?”

- 17 år. Sedan 96. På X-gymnasiet 2000. Svenska 2 just nu. Svenska 1 förra året, för första gången.

”Har du haft svenska hela tiden?”

- Ja, sedan jag började. Har också religion, kulturhistoria.

”Vi hoppar in direkt här, på våra teman då, då undrar jag om du kan berätta hur du upplevde det här 1-1? Datorerna kom in här för cirka 3 år sedan har jag/vi förstått”

- Mm, det var också första året, förra året då, för jag hade inga ettor året innan, eh asså huvudsakligen väldigt positivt, tycker jag, eh, jag tyckte att när jag hade treorna i sista vändan där att man verkligen saknade, man tittade lite på dom andra som hade datorer ... att hela tiden ha tillgång till det, både när man skriver och när man söker material eller jobbar på annat sätt. Här hos oss då så var man hänvisad till den s.k. ”hyllan” då, där man skulle hyra in sig och sätta sig då med eleverna. ... (pratar om hyllan). Och sen, det är klart att det finns negativa saker också: distraktion och allt detta men, på det stora hela tycker jag ändå att det, det liksom går inte att backa tillbaka, utan dom är där nu (otydligt).

”Det är ganska stor förändring, att alla elever får datorer sådär, hur har det påverkat din undervisning då? Om det nu har det.”

- A, jo det har du ju säkert, just det här att man hela tiden alldeles självklart vet att man har datorerna, inte minst i skrivandet, det är liksom det första alldeles självklara tycker jag. Sen tror jag att det påverkar mer och mer, att man kanske asså det är aldrig ett hinder längre att man inte har tillgång till datorer och Internet, det var sånt som har kommit gradvis. Jag har nog varit ganska avslappnad, jag har inte varit sån där att jag kände att första året jag hade datorer: å nu måste allting revolutioneras, jag måste göra om allting utan jag har tänkt att det får komma eh, och det, det gör det väl. Sen finns det ju väldigt, väldigt mycket mer man skulle kunna göra och utnyttja dom till, och där jag kanske inte har kunskap.

”Har du någon aning om vad det är?”

- Nämen det finns ju väldigt mycket program och grejer, både när det gäller å redovisa å ... ja många roliga appar finns det (tillgjort, summativt).

”Du nämnde främst skrivning där, vad är det som har påverkat deras skrivning då främst?”

- Jo för mig så tycker jag det är alldeles självklart att nästan i alla sammanhang i samhället när man skriver idag så använder man datorer, det är väldigt få som sätter sig och skriver en längre text för hand. Det betyder att man kan redigera och skriva om, man kan, för många också det här att du får en snygg text, att det också... man behöver inte bli sänkt av att det ser så illa och kantigt ut. Jag tror att det faktiskt betyder något också. Å, det finns, jag menar, det finns ju kollegor som tycker att det är förfärligt det



här med att dom inte kan skriva för hand längre, så jag känner att nej, nej det är inte riktigt vårt problem, faktiskt.

”Om man tittar på andra änden, skrivning och läsning sådär, har det påverkat läsning på nått sätt - införandet av datorer?”

- Ja, det är klart att man läser mer på skärm så också, sen ibland så kan jag känna att, ibland är det väldigt bra för man har tillgång till så fruktansvärt mycket text, det blir väldigt lätt å, å ta fram artiklar, om man ska läsa mer den, asså tidningstexter och såna texter, eller bloggtexter eller vad det kan va, eh, alla liksom har dom direkt, jag behöver inte gå och kopiera ... sen idag t.ex. så valde jag att kopiera upp några artiklar för jag ville att dom skulle jobba med dom lite mer hands on och faktiskt stryka under i dom och liksom ... och ibland tycker jag att det blir lite svårare att läsa, när man ska scrolla på skärmen... ibland så säger man sådär att 'jamen det är inga problem för ungdomar' fast jag håller inte riktigt med om det, jag tycker att även dom ibland behöver ha det mer liksom, alltså att dom får en bättre överblick när dom har det på papper. Att det blir lättare när man kan kladda å så.

”... Jag tänkte på, vilka texter du använder i förhållande till datorn då?”

- Asså när dom, läser på datorn? (ja, precis). Då är det mest tidningsartiklar.

”Du nämnde ju blogg också, innan”

- Ah, men det kan ju vara att man söker fram om ett speciellt område så, också hittar man en bra text som är en bloggtext, då kan man väl använda den. Jag har inget bra exempel: det där .... Jag menar en blogg, krönika det är liksom ingen större skillnad.

”Har ditt arbetssätt ändrats efter det här införandet?”

- Asså, de, jag tänker att det nog e en glidande skala, det är väldigt svårt för mig att peka där, där så var då och så här är det nu, utan det är nog sånt som händer just det här att man vet att man alltid har en dator. Jag har inget bra svar, men det här liksom att, jo men att det är lättare, att komma åt texter lättare att ... sen är det ju andra saker som förändras också, det blir mer tjat ibland då på att nu får ni faktiskt lägga undan datorerna, eller lägga ner locket eller, den mer praktiska biten.

”Du kanske var inne på det också men gör du nått om vi säger nu säger, nu ska eleverna få använda Internet då på sina datorer, gör du nån förberedelse själv på Internet, att du kanske själv letar upp tänkbara artiklar t.ex. inför och sådär?”

- Oftast är det ju så att man faktiskt ber dom 'gå in titt.... läs den och den artikeln', för att man vill ha en gemensam text att jobba med, men sen ibland, eh, säg att dom ska skriva texter själva som bygger på fakta, eller så, då är det klart att dom söker, och att dom gör det på olika håll eller om dom ska skriva debattartiklar, så är dom inne och läser in sig å, läser på så.

”Hur brukar det funka för elever, då om dom släpps fria?”

- Väldigt olika skulle jag vilja säga, för en del funkar det jättebra, och en del blir istället fast i andras formuleringar, tycker: 'det här var ju så bra skrivet hur ska jag skriva nu', (skratt) och det kanske är en skillnad att dom då mer direkt har tillgång till så mycket, och sen tycker jag att dom, eh, när dom söker bland tidningstexter t.ex. så är det ju för dom alldeles mycket mer självklart att läsa eh, kvällstidningstexter, ja, då får man ju diskutera vad det betyder.

"Men i det fallet när du letar upp en text innan och så där, och då handlar det väl lite om nån slags facktext då, vad är det du vill att eleverna ska lägga märke till i läsningen? (...) eller vad tänker på du när du väljer en text då?"

- Ja det beror ju helt på sammanhang, asså det kan ju va att man ska läsa... vi har jobbat med argumentation här nu i höst, det kan ju va att man ska läsa olika argumenterade artiklar för att se hur dom är gjorda, eller att liksom se på texter som mönster av olika slag, eh, i andra fall kan det vara mer att man ska diskutera ett innehåll, att det, det kanske är ännu oftare i religionsundervisningen, tänker ja, kan det ju i och för sig va i svenskan också.

"Eh, vi tänker väl att det finns någon eventuell koppling mellan 1-1 och elevernas medievanor generellt, hur tror du att elevernas medievanor påverkar deras läsning och skrivande av texter?"

- Vad tänker du, medievanor i stort, men alla sociala medier, å film å hela, ... hur det påverkar?"

"(Upprepar frågan)"

- Det är en sån fråga som man hade behövt tänka lite på (tänker)... Jag tror att det kan påverka både positivt och negativt, asså att dom är vana att ta in text t.ex. så via skärm så som vi pratade om, det det har dom ju säkert lättare för än vad vi har då, som har liksom mer vana vid att läsa på papper, även om jag tycker att man utvecklar det med tiden också, men, fast sen ibland kan jag känna att det också kan va negativt att att allting ska gå ganska fort och det ska va gärna lite roligt, asså det här, att ta tag i en tyngre text, eh, kanske har blivit svårare av det, 'finns den som film?' typ, det här, det får inte va för jobbigt att läsa, utan det, om man nu kan koppla det till deras medievanor, i någon mening tror jag att man kan det, och sen om det har med den allmänt sjunkande läsförståelsen att göra eller om det är liksom att, asså, det hänger väl ihop allt det där tänker jag, man läser mindre text för att man har mycket annat som konkurrerar med läsning, eh, samtidigt som, klart att man läser mycket på nätet också, i dom nya medierna, men det kanske är mer korta texter, (mummel), inlägg och så.

"Om vi hoppar till ämnesplanen så står det ju, ett kort kort utdrag här, olika typer av texter, det står väl skönlitteratur och olika typer av texter ('det vidgade textbegreppet var det ju förut" och nu är det ju mer preciserat), eh, jag undrar om du kan beskriva för oss hur du tolkar det? Det begreppet"

- Jaa om jag minns rätt så står det ju att man inte syftar direkt på, film bara är text liksom på samma sätt som det var i gamla ämnesplanen, men asså olika typer av texter tänker jag väl att man måste tänka att man får in olika genrer, texttyper, men det är klart att

man använder sig av film och så också, men olika typer av texter är väl kanske mer att det både är skönlitteratur och saklitteratur, och att det är olika genrer därinom.

”Betraktar du också film, musik, foto som en typ av text?”

- Ja, det gör jag ju i nån mening.

”Då är vi intresserade av skäl till varför man bör läsa tryckt text då, om du ser några skäl till varför elever bör läsa t.ex. skönlitteratur eller facktexter.”

- Ja, det finns ju väldigt många olika skäl tycker jag, det är ju ... asså skönlitteratur då tänker man väl man ofta på att det ska va en upplevelse i nån mening, att man ska få in det här med, diskutera värdegrunder och massa olika sånna saker, det är naturligtvis en del i det hela, men sen är det också det här, nån slags ansvar att komma vidare i sin läskunnighet och att det det skapar möjligheter framåt också, att kunna ta in lite större textmassor, så att man också kan lära sig nya saker, det förväntas när du kommer till universitetet att du ska kunna läsa lite större textmängder, och det kan du ju öva upp både via skönlitteratur och saklitteratur. Utöver det här att du, att man läser texter som påverkar en som människa, det händer någonting med en när man tar in nån annans tankar.

”När man läser en text, eleverna hur vill du att, på vilket sätt vill du att dom ska läsa för att dom ska nå den här potentialen då som du ser: upplevelsen, som du... sätta sig in i någon annans tankar, eller du sa nått liknande där, på vilket sätt ska dom läsa texten då, för att få det?”

- Hur menar du, på vilket sätt?

”Jag tänker, börjar man bara läsa från punkt A till slutet, eller hur arbetar man med texten för att man ska, ska nå den här upplevelsen osv.?”

- Mm, asså det kan ju också se väldigt olika ut. Om man vill att de bara ska läsa mängd, så kan jag ju uppmana dom att välja egna böcker, hjälpa dom att välja var och en, läsa olika böcker och så, och då är ju inte jag med i den processen så mycket sen, eh, om man har 20 elever som läser 20 olika böcker, utan då är det på nått sätt nån mängdträning, eller att dom ska igenom dom här sidorna och sen på nått sätt ska kunna reflektera över vad dom har läst. Och då är dom ju lite lämnade åt sitt eget öde, medans om man väljer texter då kanske det oftast blir kortare texter, som man läser tillsammans och jobbar med ihop, så kan man ju närma sig andra sätt också, då kanske man mer pratar lite om texten innan dom börjar läsa, ger någon slags förförståelse, eller att det handlar om att man har olika texter inom samma tema, på nått sätt att dom liksom hakar i varandra, eh, eller att man skriver till det man läser, tankeskrivande eller läslogg eller, som också gör att man kommer vidare i texten...

”T.ex. skrivloggen, vad är det du vill att dom ska lyfta fram då t.ex.?”

- Ibland har jag använt bara sån här text och tanke där dom väljer citat väldigt fritt, precis vad dom fastnar för liksom och så reflektera till det, och så försöker göra det lite grann först utifrån texten och sen utifrån sig själv och sen försöka vidga perspektivet på nått sätt och komma upp till nån allmän nivå, och ibland har jag använt mer såna här

läsloggar där dom har haft ett antal uppgifter till en bok istället, alltifrån att börja fundera på 'hur var inledningen? ... Vad började du tänka på då?' Eller och sen efter ett tag 'vad tror du att det här verkar bli för bok?' skriva lite om karaktärerna eller ah, vad tyckte du om slutet? asså så att det finns liksom en gång i det hela, i hela boken, det tycker jag har funkad ganska bra. Sen ibland tänker jag att jag kanske för mycket har låtit dom välja egna böcker, att man inte gör gemensamt ett gemensamt arbete kring, just för att, jobbar man tillsammans med en text så kanske man också kommer lite längre i läsförståelsen så, och sen ibland är det ett praktiskt hinder att det finns inte så många böcker i klassuppsättning, och att man ibland tänker 'ja då passar det några och inte andra', så man, samtidigt kan ju en bok ibland bli så mycket bättre för att man bearbetar den, och jobbar med den och hjälper fler att förstå den, å.

"Å när dom läser en bok själva som dom valt, och sen, så sa du att dom skulle reflektera över nått, över sin läsning, hur går det till? Hur bearbetar ni den?"

- Lite olika, ibland blir det bara till mig, att dom skriver texter och lämnar in och ibland redovisar till för varandra och berättar vad dom läst, att det också blir lästips, hehe, asså att man delar med sig och så, men viktigt det här att komma lite längre med en text, det tror jag att man gör bättre egentligen om man läser samma text.

"Du nämnde det här med bearbetningen blir bättre om man läser gemensamt och jobbar med den både under tiden och efteråt då eller, och att förstå den också, kan du utveckla det lite?"

- Jo, men om man diskuterar både boken som helhet eller temat eller personer eller händelser ... så är det alltid så att man uppfattar olika saker, eh och om dom då får diskutera över vad om faktiskt har uppfattat eller inte så hjälper dom ju varandra att komma lite längre i sin förståelse. Om några inte förstår de lite mer subtilare nyanser så är det alltid några andra som gör det och kan argumentera för att så här måste det va.

"Kanske blir en svår fråga här, men upplever du att det är en förståelse på olika plan då?"

- Mm det tror jag, och dom som har kommit till ett lite högre plan i sin förståelse, kanske i viss mån kan lyfta dom andra lite då som inte kommit så långt.

"Kanske är en snarlik fråga, men då är det bara för dig att svara exakt likadant, men vi undrar vilka kunskaper som är viktiga att förmedla i undervisningen om t.ex. skönlitteratur eller facktexter, tryckt skriven text?". (Här frågar E om vad vi menar med frågan: allmänt om läsning, eller om vad texter är och vi ger henne svaret: börja du att svara på frågan som du tror så kan vi ställa fler frågor senare. Hon tittar också på intervjuguiden.)

- Eh a, det kan också handla om vilken kurs man håller på med, asså, eh, är man på kurs 1 så kan det handla om att fortfarande väldigt mycket att, då läser man en bok, och hur man nu förmedlar det vet jag nästan inte men, det, en del är ju där att de nästan inte har läst några böcker eller väldigt, väldigt liten utsträckning och att det liksom blir ett hinder att ta sig igenom att man ... hjälpa och peppa till det, likväl som med saklitteratur, eller sakprosa eller artiklar eller var det kan va då. Det blir ganska uppenbart tycker jag i andra ämnen då när dom ska skriva själva, att antingen så är man lite bekant med texter och förstår hur dom är uppbyggda och har fattat grejen annars är det ju jättekonstigt att sätta sig och skriva om något man tycker om det nu är argumentation igen då, var ska man börja då, i vilken ändå om man inte förstår vilket

text, vad det är liksom e. Medans om man hamnar i kurs 2, som jag kör första gången nu då, men om man tänker dom gamla b-kurserna när det är mycket mer om litteraturhistoria, då är det liksom hela den biten, asså man behöver nån slags kunskap runtomkring för att förstå texten och att det är lite just det som det också går ut på, nån slags allmänbildning kring epoker och historier, a, flum.

”Finns det nån slags skillnad på att läsa skönlitteratur och facktext? (När det gäller?) Läsning? Vi kan ta årskurs ett här som exempel, som du nämnde att bara att läsa kan vara ett mål i sig... är det viktigt just att det är en roman då eller skulle den här läsning kunna ske med fackböcker?”

- Mm, men om målet är att bli bättre på att läsa då är det viktigare att hitta rätt text för den eleven. Zlatan är ju en välsignelse, det är ju fantastiskt, de e liksom elever som aldrig skulle vilja läsa nått annat tycker ju att det är en läsupplevelse, eller om man då är intresserad av nått fackområde nåt annat, så läs det då. Sen kanske man måste läsa lite av varje och lite olika sorter, men dom här som har ett riktigt motstånd mot att läsa, då är det viktigare att hitta rätt text, ett intresseområde. Det är ju inte så lätt alltid, men nånstans får man ju börja där, eller brukar börja ibland å fråga: vad gillar du när du brukar se på film? Vad gör du då? Vad du tycker du är bra film? Och så får man försöka hitta lite genre så.

”Nu när vi ändå är inne på film och annat så kan jag ställa samma fråga som jag gjorde med tryckt text: Vilka skäl ser du till att t.ex. använda film, foto eller musik?”

- Eh, jomen, det kan ju va, det här att ta in berättandet i nån form, och det kan ske i alla dom genrerna tänker jag, eh, använder man bild kan det bli fantastiskt bra diskussioner kring vad en bild betyder, eller texter utifrån hur man tolkar en bild eller så, å då är det egentligen mer analyserna av det som blir det viktigaste, hur man tänker kring det man ser.

”Om jag förstår dig rätt så handlar det om ett slags kritiskt reflektion, eller nån reflektion över, eller analys av mediet då eller?”

- Jag tycker inte det behöver vara om mediet, asså det behöver inte va så 'å nu har vi filmkunskap' ... det har vi också, men det måste inte va det, utan det kan va precis som när du läser en bok, det är inte alltid att du diskuterar in i detalj hur är det skrivet, hur har författaren gjort här utan man faktiskt går på berättelsen, budskapet, eller upplevelsen eller vad man kallar det, värdegrundsfrågorna, att det är de som är det väsentliga, sen blir det svår att låta blir att pilla lite i det andra också för att det är roligt både när det gäller böcker och film å så, men det måste inte va det, tycker inte jag.

”Om jag förstår dig rätt nu då, så finns det ändå samma skäl till att använda både skönlitteratur som andra typer av texttyper då?”

- Mm, sen tänker jag både när det gäller både film eller skönlitteratur så är det ju i andra lägen, när man kanske mer dissekerar - hur det är gjort, själva hantverket.

”Vad kan texter av det här slaget, t.ex. film, foto, musik, Internet också, innebära för eleven? Innebära, betyda, och då tänker vi kanske både i skolsituationen och privat.”

- Ja, kan ju betyda egentligen vad som helst.

”Kanske blir enklare om man tar ett konkret exempel, som att ni har en film att arbeta med, vad kan det arbetet med den filmen leda till, eller vad vill du att det ska leda till?”

- Ja, men det är återigen det här då med att det skulle kunna vara både asså kunskap om nånting som man faktiskt inte visste så mycket om innan eller att det ger en upplevelse, att det påverkar värderingar, katharsis (skrattar), nämen det kan betyda väldigt mycket, sådant, det kan betyda tristess och att det är väldigt tråkigt också, om man inte når fram, eh, i värsta fall skulle det kunna betyda att man får en väldigt avsmak för en viss genre eller så, när det inte funkar.

”... Vad vill du att eleverna ska ta med sig i mötet med dom här texttyperna som vi pratar om? Musik, film, foto?”

- Ta med sig in i mötet?

”Ja, men också från mötet, också in.”

- Nä men det är väl ungefär så som jag sa på förra frågan, fast inte det sista kanske om tristess förhoppningsvis.

”Ska vi ta fler exempel då: om vi säger att ni, du nämnde ju bild förut, vi säger, kan du beskriva hur du skulle lägga upp ett ... det här är stoffet nu liksom, ni ska jobba med det här, kan du berätta på ett ungefär hur du brukar jobba med det å?”

- Med bild? (”Ja”), ja, nu har jag nått jättegammalt exempel bara som dyker upp i huvudet, när vi, jag jobbade med, vad ska jag säga, lite kreativt skrivande och dom hade massa olika små uppgifter, b.l.a. hade dom några bilder som dom fick skriva till, då kan man säga att då läser dom ju bilden, tolkar den, det var väldigt fritt, att dom fick utifrån den då: sätt ihop en historia, det här skulle på nått sätt vara en inspiration, då är det ju väldigt flummigt och fritt så, men det kan också vara det här med att vid sidan av andra texter kanske också tar in en bild, eh, å göra nån slags bildanalys på den, tolka och diskutera.

”Vad skulle en bildanalys vara? ... en bildanalys, vad innebär det?”

- Asså det är så svårt när man har det utanför ett sammanhang ... man tänker: ”å en bild”, men asså. För det är ju aldrig så att man väljer, tänker: ’nu, å vad ska vi jobba med nu? Å vi kör en bild’ utan det finns ju nånting, man har ju mål som man jobbar med, så tänker jag: ’här kanske man skulle kunna använda det också’, så plockar man in det i ett sammanhang ... jag menar, ska man analysera bild så kräver det att man går in i bilden, beskriver den, försöker förstå vad det är man ser, också utifrån det göra nån slags tolkning, men det är ju sällan så att den är helt fristående, helt och hållet liksom.

”Eh, jag tänkte nu på det du sa innan om elevernas, att dom får mycket snabbt, dom läser mycket snabba saker, deras medievanor på nått sätt, kan du utveckla det lite? Finns det någon skillnad i vad eleverna läser och vad du presenterar för texter här, vad du vill att dom ska läsa här?”

- Jag tänker att ganska mycket av det dom ska ta in här, i skolan oavsett om det är i svenskan med liksom text som, eller om det är lärobokstext i andra ämnen, eller med andra texter som man... så ofta så kräver skolsammanhanget lite större arbetsinsats, å lite krav på koncentration och liksom vilja att nu ska jag ta mig igenom det här å vad betyder detta, och för en del elever fungerar det alldeles utmärkt, och för andra så är liksom det här med att se mycket text ett motstånd, å jag vet inte om det är nått jag bara fått för mig, men jag har fått en känsla av eller det handlar om, det kan också handla om lite slumpmässigt vad det är för klasser man haft på sistone så, men jag har tänkt på det i höst sådär, jag kan bli lite frustrerad, just att jag kan känna det här (suckar) – vad jobbigt, å at det, det är ju det här motståndet, kan det liksom inte gå lite enklare, kan dom inte få en snabbvariant, det ska liksom. Det är ju inte så smidigt alltid, det kräver lite arbete och lite vilja att faktiskt ta sig igenom (paus) Jag gjorde faktiskt en grej på lektionen precis innan, på morgonen, som jag inte testat innan. Det var absolut inget märkvärdigt, men jag hade läst i någon bok, dom fick, då på religion, dom fick då tre artiklar .... å så läste jag artiklarna högt, å så skulle dom stryka under ord i texten, dom hade på papper då framför sig, som dom inte förstod och sen fick dom sitta i grupper å så skulle dom...(hejdar sig), när jag hade läst så fick dom markera ett par ställen i varje text ... som dom tyckte att det här är centralt, det här säger författaren, det här är liksom viktigt. Å sen fick dom samla ihop det i grupper, och så skulle dom i grupperna formulera påståenden då: det här tycker vi att författaren säger; två påstående om varje text då, som då själva liksom fick omformulera eller formulera, å så fick dom upp med det på tavlan, för varje text, så alla grupper, då hade dom när dom gick därifrån ett antal påståenden som klassen var överens om – det här säger författarna, utifrån dom här texterna, å det kändes som det funkade väldigt bra på tal om det här liksom att när det är lite jobbigare texter, man kan ju läsa dom högt och man kan stå där å förklara: dom menar ju det här och det här, fast det är ändå man själv som harvar på, på nått sätt och även om man försöker dra in eleverna så är det alltid nära som då inte riktigt är med på tåget.

”(Joel om allmän textförståelse och syfte med artikeltext)”

”Hur tänker du att elever läser och använder a, olika typer av medier, om vi, vi ställer väl den här frågan mot bakgrund av att man läser så lite, enligt statistik då, skönlitteratur, skönlitterär läsning, men då tänker vi att det finns andra typer av läsning då, hur tänker du att man använder dom... dominerande medierna för ungdomarna? Hur använder dom? Vad är det för mediavärld dom befinner sig i?”

- Ja, jag tänker att man växlar väl väldigt mycket mellan Facebook och Twitter och Youtubeklipp och film, lite Expressen, Aftonbladet, så att det är klart att dom har mycket text omkring sig, eh, men jag tror med mina fördomar att det är huvudsakligen korta texter.

”Om jag tolkar dig rätt så är film som text då eller?”

- Ja, tänker inte så mycket där. En kombination av långa filmer förstås.

”Har du nån upplevelse av, om man liksom pratar om influenser man får, blir man berikad eller ser du att?”

- Alltså det är inte så att jag tänker att 'Oh, det här är förfärligt', å dom bara förflackas å, jag menar det är ju alldeles uppenbart att andra delar i svenskan att det är nått kreativt också... att språket utvecklas på ett kreativt sätt, det här att uttrycka sig kärnfullt och kort, att leka med språket, alla dom där delarna är ju liksom väldigt uppenbart att det utvecklas genom dom här, genom nya medier. Det är ju inte så att man tänker: 'å allting bara blir sämre, förflackas så, förfärligt så ... men just det där med läsning e ju kanske ett problem.

"Finns det nån konflikt där då tänker du eller nånting du i din svenskämnesundervisning måste anpassa dig efter, vad det det du var inne på när du pratade om årskurs ett där med att läsa?"

- Jo, men det kräver nog lite mer jobb av oss där då ja, eh, å dom pratar ju om det där att yngre barn aldrig kommer in i det här slukaråldern eller sådär, å det är ju ett handikapp som man på nått sätt har med sig sen då, att man har svårare att ta in mycket text, det går långsamt, det såg ju våran, dom nya ettorna här nu också, det här med läshastigheten i kombination med läsförståelsen då på det här testet då, att det ser inte så himla ljust ut.

"Vad tyckte du om det här testet? ... Vi var ju med när det presenterades, resultatet, å vad är det ... för att förstå den texten, vilka frågor behöver eleven svara, vad behöver dom förstå där, vet du det?"

- Asså jag har inte gjort det i år, men förra året gjorde jag det med en eller två klasser då. Som jag minns det så var det ingen jättesvår text utan en ganska vanligt text, å sen här och var så saknas det, så är det en lucka där dom bara ska fylla i vilket ord som passar, så finns det tre alternativ, tror jag, eller fyra, å så ska dom kryssa för rätt alternativ där då, så då mäter det hur pass snabbt du läser med bibehållen förståelse, å så räknar du ihop poängen sen å då får du räkna av då om – å, men det här var liksom fel ord då har du liksom inte kommit lika långt. Ordluckor, så hastighet i kombination med ordförståelse mäter. Jag tyckte det var ganska vettigt ändå. Sen det här med hastighet säger en sak att det kanske inte spelar någon stor roll hur fort man läser fast om det är också till en gräns, läser du väldigt långsamt blir det också ett handikapp, det blir ju svårt att hinna. Det kanske visar på att du behöver lägga ner så mycket kraft på att förstå, genom texten då så att, det går väldigt långsamt. Men sen, asså det här med mediavärldar, om man bara kommer tillbaka, det dom faktiskt har vunnit – det säger ju alla - det är ju engelskan. Det är ju alldeles uppenbart, dom har en enorm förståelse i engelskan. Så där den svenska läsförståelsen går ner och liksom läskunnighet, där ökar liksom engelskunnigheten typ motsvarande grad.

"Men då vinner dom i språkkunskaper då? Men vinner dom i språkkunskaper i svenska också då?"

- Kanske inte.